

MESTRADO EM ENSINO DO PORTUGUÊS NO 3º CICLO DO  
ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO E DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA NOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO

# A relação entre as imagens e a produção escrita - Suporte didático como meio de influência e facilitação

Manuel Luís Pereira  
Feliciano

**M**

2016



**Manuel Luís Pereira Feliciano**

**A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO  
ESCRITA**

**Suporte didático como meio de influência e facilitação**

Dissertação realizada no âmbito do 2.º Ciclo de Estudos em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário, orientada pelo Professor Doutor José Domingues de Almeida e coorientada pelo Professor Doutor Belmiro Fernandes Pereira

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

julho de 2016

# **A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA**

## **Suporte didático como meio de influência e facilitação**

**Manuel Luís Pereira Feliciano**

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino do Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário orientada pelo Professor Doutor José Domingues de Almeida e coorientada pelo Professor Doutor Belmiro Fernandes Pereira

### **Membros do Júri**

Professor Doutor Rogelio José Ponce de León Romeo  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professor Doutor José Domingues de Almeida  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Professora Doutora Maria de Fátima da Costa Outeirinho  
Faculdade de Letras – Universidade do Porto

Classificação obtida: 13 valores

*À Giovanna Morocco*

*À Jacinta e Liana*

*À Professora Emília Reis*

## **Resumo**

Numa sociedade cada vez mais influenciada pelo mundo das imagens, onde os meios de comunicação analógicos e digitais assumem cada vez mais relevância na divulgação dessas mesmas imagens, o professor de língua materna e estrangeira deve ter a capacidade de manipular essas imagens como alternativas didático-pedagógicas com o fim de suprimir necessidades ou de suprir lacunas num certo domínio da competência do ensino. Assim, através de um processo de diagnose em sala de aula, que teve como base um inquérito, verificou-se que a escrita é ainda concebida como uma competência secundária, revelando que alguns alunos sentiam dificuldades e falta de gosto pela produção escrita, desta forma, apostou-se em associar um conjunto de imagens como ferramentas essenciais à produção escrita, com o fim de evitar o desbloqueio, promover a motivação, e aniquilar a falta de ideias, e de léxico de um determinado tema, que implica a competência da produção escrita e gramatical por parte dos alunos. No final do trabalho, analisam-se os resultados e os efeitos que as imagens tiveram e poderão ter na produção escrita dos alunos no contexto (restrito e abrangente) de sala de aula. Pretendemos, acima de tudo, dar um contributo para a implementação de hábitos que se inserem no domínio da produção escrita, pelo qual, alunos e docentes envolvidos no mesmo cenário, apliquem experiências de descoberta, de produção escrita, hábitos de compreensão gramatical, que lhes colmate falhas de expressão do mundo textual que os rodeia, os incite a superarem os seus limites, uma vez desvelados.

**Palavras-chave:** imagem fixa, inspiração, emotividade, desbloqueio, produção escrita.

## **Résumé :**

Dans une société de plus en plus influencée par le monde des images, où les moyens de communication analogiques et numériques mettent en évidence la divulgation de ces mêmes images, le professeur de langue maternelle et étrangère doit avoir la capacité de les manipuler comme alternatives didactiques et pédagogiques dans le but de supprimer des besoins ou des lacunes dans un certain domaine de la compétence de l'enseignement. Ainsi, après un processus de diagnose en salle de cours où j'ai constaté que l'écriture est encore conçue comme une compétence secondaire, et une enquête qui a mis en relief que les élèves éprouvaient des difficultés au niveau de la production écrite et le manque d'attrait pour cette même production, nous avons misé sur un ensemble d'images utilisées comme outils essentiels pour susciter le déblocage, la motivation, la production d'idées, du lexique, d'un thème déterminé qui implique la production écrite et grammaticale. Ce travail entend clarifier des concepts et projeter des stratégies qui pourront aider les élèves à développer leur capacité communicative et créative au niveau de l'écriture. À la fin du travail, les résultats et les effets que les images ont eu sur la production écrite des élèves dans un contexte (restreint et complet) en salle de classes sont analysés. On entend, surtout, donner une contribution à l'implémentation d'une habitude insérée dans la compétence de la production écrite, par laquelle des élèves et des enseignants sont impliqués dans le même contexte, appliquant des expériences de découverte, de production écrite, des habitudes de compréhension grammaticale, qui pallient les manques d'expression textuelle du monde qui les entoure, et les aide à surmonter leurs propres limites, une fois dévoilées.

**Mots-clés:** image fixe, inspiration, émotivité, déblocage, production écrite.

**Abstract:**

In a society more and more influenced by the world of pictures and images, where analogic and digital means of communication gain a lot of relevance when it comes to the dissemination of those pictures and images, both native and foreign language teachers should be prepared and ready to manipulate those images as didactical and pedagogical alternative methods, with the ultimate goal to suppress needs or gaps in a certain area or domain of the teaching skills. Therefore, after a diagnose process in the class room in which I confirmed that writing is still perceived as a secondary skill, and a survey that revealed that some students felt some difficulties in written production and lack of pleasure in doing so, we worked on associating a set of images as essential tools to incite an unblock, motivation, ideas, and lexicon, to a well-defined subject that involved written and grammatical production skills.

We tried, with this paper, to clarify concepts and convey strategies that might help students to develop the communicative and creative skills of writing. By the end of the paper, the results and effects that the images had and might casually have in the written production of the students in the context (restrictive and non-restrictive) of the class room were analyzed. We intend, above all, to contribute to the implementation of a routine or a habit inserted in the written production skill, through which students and teachers involved in the same context, apply discovery and written production experiences, grammatical comprehension habits, that fill in the gaps of the expressions of the textual world that surrounds them, that leads them to overcome their limits, once unveiled.

**Keywords:** still image, inspiration, emotive, creativity, unblock, written production.

## **Agradecimentos**

Ao meu orientador, Professor Doutor José Domingues de Almeida, pela disponibilidade que sempre demonstrou em orientar a minha tese, disponibilizando-se sempre para ajudar, orientar e sugerir no que fosse conveniente, pelo saber científico e didático da língua francesa partilhado durante o Seminário de Francês tão necessário na prática profissional.

Ao meu coorientador Professor Doutor Belmiro Fernandes Pereira, que desde sempre demonstrou toda a vontade, disponibilidade e tempo para me ajudar ante os desafios que se me deparavam. Agradeço também a orientação durante a prática letiva do estágio a Português.

À Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pelo vasto saber didático e científico partilhado através dos seus docentes, que colocaram à minha disposição, e que se tornaram uma mais-valia durante o estágio.

À Professora Doutora Sónia Rodrigues pelo vasto saber didático e científico transmitido nas aulas de Seminário de Português, que tanta utilidade teve durante os vários desafios que surgiram no decorrer do estágio.

À Escola Secundária de Rio Tinto na pessoa da Senhora Diretora Dra. Luísa, pela forma acolhedora com que me recebeu e aos demais funcionários que tudo fizeram para que eu sempre me sentisse integrado, favorecendo um ambiente humanamente agradável.

A todos os meus alunos, pela forma humana, tolerante, colaborante e cooperativa com que sempre se disponibilizaram a interagir comigo no contexto de sala de aula, possibilitando o meu crescimento como pessoa e como profissional.

À minha orientadora Professora Odete Rodrigues, que sempre me acolheu com enorme elegância humana, encorajando-me nos momentos mais difíceis, pelas boas práticas de ensino e saber científico que me transmitiu e que se tornaram uma mais-valia ao longo do estágio.

À minha orientadora, Professora Emília Reis, que desde o primeiro dia zelou para que eu tivesse todas as condições sociais e humanas dentro da Escola Secundária de Rio-Tinto, evidenciando-se como um ser humano extraordinário, pelo saber científico e didático partilhado, que tão proveitoso se tornaram durante a prática profissional e num provável futuro.



À Jacinta que sempre me incentivou a não desistir perante as adversidades, protegendo-me das correntes adversas e dos ventos contrários, mas próprios e necessários ao progresso humano.

À Liana pela voz sempre amiga e calorosa, que sempre me tranquilizou em momentos de ansiedade e inquietude, as tuas palavras foram sempre “uma luz ao fundo do túnel”.

À Giovanna pela força extraordinária das raízes que o teu ar e energia faz viver dentro de mim. Foi em ti que encontrei a firmeza dos troncos das árvores, o ânimo e alento necessários quando os dias se douravam de pó, tu foste palavra, grão e pão.

Aos meus pais uma palavra de apreço, pela paciência, tolerância, e compreensão com que sempre me respeitaram.

Aos meus amigos de coração José Gouveia, Alex Pereira, Luís Ferreira, Alípio Simão, pela sua humanidade rara e extraordinária, mesmo quando ausentes!

Aos mãos de coração que a vida me tem dado, Niki Cabral, Clélia, Luís Azevedo.

À Professora e amiga Olinda Morais, pelo ser humano extraordinário que é!

A todos aqueles que acreditaram e acreditam em mim!

O meu obrigado a todos.

Apesar das Ruínas

Apesar das ruínas e da morte,  
Onde sempre acabou cada ilusão,  
A força dos meus sonhos é tão forte,  
Que de tudo renasce a exaltação  
E nunca as minhas mãos ficam vazias

*Sophia de Mello Breyner Andresen*

## **ABREVIATURAS E SIGLAS**

Cit. É citado

cf. conferir

ed. Edição

Et al. E outros

org(s). - organizador(es) p. pagina

pp. páginas

S/d. Sem data

**BE** -Biblioteca Escolar

**BE/CRE** - Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos

**CPCJ**- Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco

**CAM**- Curso de apoio a matemática

**EES** – Encarregados de Educação

**EFA**- educação e formação de adultos

**EMEREC**- Emissor e recetor

**FLUP**- Faculdade de Letras da Universidade do Porto

**MMS**- Multimedia Messaging Service

**MEPLE**- Mestrado em Ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário

**OECD**- Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económicos

**QCER**- Quadro Comum Europeu de Referência

**PTT**- Plano de trabalho de turma

**PEN**- preparação para exame nacional

**PISA**- Programa Internacional de Avaliação de Alunos

**SMS**- Short Message Service

**TPCs**- Trabalhos para casa

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	- 13 -
CAPÍTULO I.....	19
1.    Fundamentação teórica.....	20
1.1    Ensaio de clarificação dos conceitos operatórios .....	23
1.2 <i>Vantagens do recurso à imagem em aula</i> .....	36
1.3 <i>As imagens e a produção escrita na convergência de uma ideologia pedagógica e de uma didática para a sensibilidade.</i> .....	38
CAPÍTULO II .....	41
2.    O lugar da Produção escrita nos documentos orientadores .....	42
2.1.    A escrita nos Programas de Português e nas Metas Curriculares de Português .....	42
2.2.    A escrita nos Programas de Francês.....	46
2.3.    A escrita no Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas .....	47
2.4.    O espaço para as imagens e a produção escrita nos manuais .....	48
CAPÍTULO III.....	54
<b>3.    Contextualização do projeto investigação ação</b> .....	55
3.1.    Metodologia e contextualização da produção escrita.....	60
CAPÍTULO IV .....	62
<b>4.    Estratégias didáticas e a sua aplicação nas aulas de Língua Materna</b> .....	63
4.1.    A violência exercida contra os animais .....	68
4.2.    Sistematização e correção gramatical.....	71
4.3.    A margem do amor.....	72
4.4.    Sistematização e correção gramatical.....	74
4.5.    Uma carta ao Eça de Queirós .....	77
CAPÍTULO V .....	80
<b>5.    Estratégias didáticas e sua aplicação nas aulas de Língua Estrangeira</b> .....	81
5.1.    La lecture.....	85
5.2.    Inventariação e correção gramatical .....	87
5.3.    Les saisons de l'année .....	87
5.4.    Inventariação e correção gramatical .....	89
5.5.    Un voyage dans le passé.....	90
5.6.    Inventariação e correção gramatical .....	92
5.7.    Une lettre .....	92
CONCLUSÃO .....	97

BIBLIOGRAFIA.....	101
WEBGRAFIA .....	104

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.....	21
Figura 2.....	22
Figura 3.....	22
Figura 4.....	22
Figura 5.....	23
Figura 6.....	35
Figura 7.....	36
Figura 8.....	64
Figura 9.....	64
Figura 10.....	64
Figura 11.....	74
Figura 12.....	74
Figura 13.....	75
Figura 14.....	78
Figura 15.....	78
Figura 16.....	83
Figura 17.....	90
Figura 18.....	90
Figura 19.....	93
Figura 20.....	95
Figura 21.....	95
Figura 22.....	98

# INTRODUÇÃO

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

O presente relatório deriva do trabalho e experiência de estágio que efetuei na Escola Secundária de Rio Tinto, em Rio Tinto, no âmbito do curso de Mestrado em Ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário e de Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O projeto de investigação-ação que pensei e levei a cabo ao fim de algum tempo de diagnose e através de um inquérito<sup>1</sup> distribuído pelas turmas centrou-se na *Relação entre as imagens e a produção escrita nas aulas de Português Língua Materna e Francês Língua Estrangeira*, tentando gerar em sala de aula uma atmosfera que implicasse ativamente o aluno na sua aprendizagem.

A competência da produção escrita, dentro do conhecimento das línguas, muitas vezes é secundarizada pelos alunos e é uma competência essencial para o desenvolvimento das suas capacidades comunicativas.

Deste modo, todo o trabalho desenvolvido ao longo do projeto pretendeu ser, antes de mais, um contributo para a exploração, produção, capacidade, criativa e comunicativa dos estudantes nas aulas de língua materna e de língua estrangeira.

A escolha do tema não foi fácil. Antevi que o projeto de investigação-ação deveria ser algo que motivasse mais os alunos no processo de aprendizagem, além de pretender refletir sobre a envolvimento e o papel do docente em relação às práticas de ensino num provável futuro que possa daqui advir.

Com efeito, considero relevante que o professor tenha a necessidade de vestir o papel do aluno num permanente desafio entre o *eu* e a alteridade<sup>2</sup>, visto que o professor também já foi aluno e esteve do outro lado do jogo do ensino.

É necessário que os alunos tenham um papel ativo no que diz respeito ao ensino-aprendizagem, e que não sejam meros agentes passivos do ensino-aprendizagem, sucedendo que o professor deve ser capaz de criar dinâmicas que os envolva e que os faça sentir uma parte fundamental da aprendizagem, sem as quais os professores perdem o reconhecimento e a aceitação dos alunos.

Os alunos não são seres vazios de conhecimento e o ensino só tem a lucrar se o professor tirar partido dessa evidência, visto que os alunos acumulam conhecimento que

---

<sup>1</sup> Cf. Anexo 1

<sup>2</sup> É a conceção que parte do pressuposto básico de que todo o homem social interage e interdepende do outro. Assim, como muitos antropólogos e cientistas sociais afirmam, a existência do “eu-individual” só é permitida mediante um contato com o outro (que em uma visão expandida se torna o Outro - a própria sociedade diferente do indivíduo).

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

adquirem na comunidade na qual estão inseridos, meio social e familiar, e das tecnologias emergentes de que dispõem, e que são veículos de informação e conhecimento.

Ora, é importante, numa sociedade cada vez mais em mudança, dispondo de recursos tecnológicos que beneficiam alunos e professores, que os alunos sejam parte integrante e ativa no processo de ensino-aprendizagem, visto que a comunidade é um microcosmos da sociedade, e sem esta envolvimento de ambas as partes, professores e alunos podem ter mais perdas que sucesso. Deste modo é necessário reconhecer a importância do papel e do desempenho do aluno, criando as ferramentas necessárias no desempenho de atividades, que essas tecnologias facilitam para um bom desempenho de alunos e professores.

A decisão da escolha de um projeto num MEPLE deve contemplar e refletir sobre o papel do professor numa sociedade cada vez mais desafiante e exigente, pois os alunos dispõem de um conjunto de ferramentas e informação que não dispunham há duas décadas e a informação está ao dispor de um clique no telemóvel ou de um computador. Desta forma, os alunos adquirem competências, dispõem de ferramentas e de informação que cabe ao professor conduzir, guiar e selecionar para que o aluno consiga usufruir mais do conhecimento implicado no processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos de hoje recebem informação em massa; têm uma informação a nível de todos os saberes, que era impossível há algumas décadas; estudam com as redes sociais ligadas num computador ou telemóvel; trocam mensagens e elaboram textos minimalistas; controlam um conjunto de tarefas em simultâneo; têm menos predisposição para decorar e dispersam-se com mais facilidade, visto que dispõem da explosão permanente das tecnologias e da internet.

A comunidade escolar deve, pois, adaptar-se a estes novos “ventos de mudança”, não podendo esconder-se desta realidade emergente e devendo saber diagnosticar e observar os seus alunos de modo a que estes possam ter um maior proveito do Ensino-Aprendizagem.

O paradigma do conceito de escola mudou, as escolas são instituições para alunos, sob a direção de professores que suportam sistemas formais de educação, visando a progressão dos alunos através de uma série de níveis escolares sucessivos. É do interesse do Ministério de Educação, professores, alunos e pais o sucesso escolar dos alunos e que estes adquiram o saber, competências e ferramentas para um futuro exigente que se lhes avizinha.



*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

Penso que, desta forma, a escola, no que concerne a alunos e professores, deve ser o lugar onde se propicia a amizade, o entusiasmo e a alegria no trabalho. A escola deve ser, neste sentido, um lugar onde se convive, aprende e adquire ferramentas de trabalho.

Portanto, o momento em que a aula acontece não deve ser um momento de aflição, aborrecimento ou alheamento por parte dos alunos, mas sim um instante na permanência de vários instantes, que percorrem o prazer da viagem e da descoberta pelo rumo do conhecimento, com gosto e prazer de todas as partes envolvidas.

Paulo Freire traz para a realidade escolar, o pensar educação. Permite o reencontro com a esperança de um trabalho comprometido, responsável. Possível, se emanado no coletivo escolar. Uma necessária compreensão de que a escola é lugar de gente,

“Lugar onde se faz amigos, [...] gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. [...] e a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. [...] nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. [...] numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.” (Freire, s/d, *cit.* Schram e Carvalho, 2014:18).

Partilhamos a visão de Schram e Carvalho (2014:18), ao referirem que “É essa escola que desejamos construir, uma escola humana, capaz de compreender os desafios de seu tempo, e na luta pelo melhor viver, reconhecer fatos, gestos, unir conhecimentos, recordar. Uma escola comprometida com as gerações futuras”.

Para Paulo Freire, uma escola em que “o direito de saber melhor o que já sabem, ao lado de outro direito, o de participar, de algum modo, da produção do saber ainda não existente” (2006:111, *cit.* Schram e Carvalho, 2014:18).

É necessário que o professor seja um observador permanente em sala de aulas e se saiba moldar à diversidade cognitiva dos alunos, pois os alunos não são meros objetos de ensino, eles deslocam para a escola o espelho das suas vidas e da sociedade. A escola de hoje é inclusiva, os alunos têm *timings* diferentes na conceção do conhecimento, modos de estar, ser e fazer diferenciados.

Deve então o professor desempenhar o papel de orientador, gestor, além de que lhe incumbe ser o estratega, com o fim de contornar obstáculos, dos vários públicos que a escola lhe pode oferecer.

O tema escolhido decorreu, assim, da observação e natural reflexão sobre o perfil das turmas que iria lecionar. Por conseguinte, nas primeiras aulas a que assisti, nas turmas do 9º ano de Francês, verifiquei que os estudantes, em geral, embora bastante

## *A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*

*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

participativos na oralidade, tinham dificuldades a abrir a lição e a escrever o sumário em sala de aulas. No que diz respeito à turma do 11º ano de Português, observei que os alunos eram bastante enérgicos na oralidade; tinham um maior hábito de escrita, mas demonstravam algum aborrecimento por escrever quando lhes era pedida uma atividade de escrita. No momento da diagnose, através de um inquérito, a maior parte dos alunos do 9º ano de Francês e 11º ano de Português evidenciou um enorme interesse em aderir à “Relação entre as imagens e a produção escrita”, como se pode ver nas respostas que deram ao Inquérito um<sup>3</sup>.

Deste modo, pensou-se em trabalhar a relação entre as imagens e a produção escrita, para facultar aos alunos estratégias que os levassem a escrever em sala de aulas ou na BE/CR. Com efeito, resolvemos desenvolver estratégias que, para além de serem motivantes, os levasse a escrever em língua estrangeira. Daí, optarmos pela relação entre as imagens e a produção escrita. A par desta situação, foi perturbante a ideia de que alguns alunos no questionário terem respondido que não gostavam da produção escrita.

Com o fim de contornar esta situação, durante o ano letivo, um dos principais objetivos foi o de motivar os alunos na construção da aprendizagem, direcionando a sua motivação para a emancipação da produção escrita, de forma que fossem capazes de se libertarem de qualquer tipo de bloqueio, e obtivessem prazer no ato em que a escrita acontece, expondo a sua criatividade e, quando possível, experimentassem diferentes modalidades textuais, obtendo uma maior consciência do funcionamento da língua. Esta é, em geral, a matriz que regeu a prática letiva. Evidenciam-se ainda objetivos igualmente importantes:

- Sensibilizar os alunos para a importância da língua como ferramenta necessária na sociedade de informação em que vivemos;
- Permitir que os alunos possam desenvolver o seu espírito crítico e criativo, pois quando escrevemos estamos a exprimir de uma forma gráfica o nosso pensamento e intelecto;
- Promover a escrita como ferramenta necessária para o exercício da cidadania, visto que hoje cada vez mais existem plataformas ao nosso dispor tais como blogues, redes sociais e fóruns;
- Contribuir para a formação de bons utilizadores quer da Língua Portuguesa, quer da Língua Francesa no que concerne ao funcionamento das línguas;

---

<sup>3</sup> Cf. Anexo 1

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

- Facilitar o conhecimento do modo do funcionamento das línguas Portuguesa e Francesa;
- Favorecer a identidade individual através da escrita para podermos agir com e sobre os outros, pois sabemos que cada vez mais o mundo é uma controvérsia, sendo que não vivemos no mundo de uma forma individual.

A estrutura deste trabalho contém cinco capítulos distintos.

No primeiro capítulo são apresentados os *fundamentos da nossa opção* e os conceitos teóricos necessários à operacionalização do projeto.

No segundo, analisamos os documentos orientadores da prática letiva e alguns *manuals* de forma a averiguar os recursos que propõem para a produção escrita.

No terceiro procede-se à *contextualização do projeto de investigação-ação*, caracterizando-se brevemente o concelho e a escola em que o projeto foi aplicado, para destacar os motivos que nos levaram à escolha e desenvolvimento deste tema. É feita, ainda, uma pequena apresentação do *Jornal da Escola*, com os quais a escola mantém grande proximidade.

No quarto e quinto capítulos apresentamos as turmas com que trabalhámos, analisando, em cada uma delas, os *resultados da diagnose*. Depois disso, explicitamos as *diferentes estratégias*, levadas a cabo e sua aplicação em aula.

Finalmente, na conclusão apresentar-se-ão os resultados da aplicação, refletindo-se sobre as suas vantagens e dificuldades sentidas ao longo do percurso.

## CAPÍTULO I

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

1. Fundamentação teórica

A escrita é uma competência que se desenvolve mais tarde que a competência da oralidade e implica um processo longo e lento, visto que aprendemos a falar no seio familiar ainda no berço e, só mais tarde, aprendemos a escrever já no contexto da sala de aulas na escola.

A linguagem falada apresenta grande variedade de realizações de uma mesma palavra, algumas mais próximas do padrão e outras, menos prestigiadas, socialmente estigmatizadas. Na escrita geralmente é usada a língua padrão, por ser valorizada socialmente, pois se assim não fosse, circulariam inúmeras variações da língua escrita, o que poderia causar grande confusão. Na fala temos o interlocutor presente, permitindo a utilização de recursos não-verbais (paralinguísticos<sup>4</sup>), como a linguagem corporal, facial, entoações diferenciadas e a prosódia.

Por outro lado, na escrita, como o interlocutor não está presente, usam-se outros recursos, como a pontuação e acentuação gráfica, além de outros recursos gráficos e linguísticos. Tais recursos são tentativas de reproduzir e representar artificialmente, o que na linguagem falada pode ser expresso naturalmente.

Além disso, na língua falada utilizamos frases mais curtas, por questão de limitação humana de memorização, enquanto na escrita essas frases podem ser mais longas e elaboradas, a fim de que não se corra o risco de o texto ficar fragmentado, com frases soltas, prejudicando o entendimento do todo.

A par desta diferenciação entre a produção escrita e produção oral, os jovens assistem a uma explosão tecnológica de meios de comunicação tais como: TV, vídeo, DVD, Smartphones, PCs, que funcionam como ferramentas de trabalho, mas também de difusão de informação. Se, por um lado, esta multiplicação de ferramentas, que servem redes de informação, tem um lado positivo, quando incorporadas em contexto de sala de aula com meio de aprendizagem, que visa promover condições de “sucesso” entre os alunos, também é natural que muitos jovens, criados numa cultura interativa, reajam recusando interessar-se por matérias e métodos com que não se identificam. Quem trabalha normalmente com jovens ou está atento aos seus interesses, sabe o quanto computadores, Ipod, consolas, etc., são do seu agrado. A facilidade com que aderem e lidam com estes

---

<sup>4</sup> Paralinguística é a parte da linguística que estuda os aspetos não-verbais que acompanham a comunicação verbal. Em outras palavras, é o estudo da paralinguagem. Estes aspetos incluem o tom de voz, o ritmo da fala, o volume de voz, as pausas utilizadas na pronúncia verbal, e demais características que transcendem a própria fala

## *A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*

### *Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

objetos é um campo de possibilidades tão rico e cheio de potencialidades para aprendizagens várias que é totalmente absurdo que a escola não os utilize para atingir os seus objetivos pedagógicos.

Aquelas experiências, diferentes das que são desvalorizadas pela cultura escolar, baseiam-se em metodologias de aprendizagem ativas e cooperativas, recorrendo à observação, associação e construção de um vocabulário expressivo, satisfazendo as necessidades que a sociedade de informação e comunicação vai suscitando ao jovem, mas que não encontram eco dentro da sala de aula “normal”.

No entanto, num mundo onde o texto é um meio fundamental de comunicação e conhecimento a iliteracia mede a dificuldade de adaptação. Contam-se várias formas de iliteracia, desde a incapacidade total de ler e escrever, até à dificuldade de interpretar o que se lê ou de expressar corretamente. ( Lencastre e Araújo, 2007)

Este leque de ofertas que o *boom* das tecnologias pode oferecer a alunos e professores, do ponto de vista das tecnologias utilizadas enquanto ferramentas (internet, redes sociais e telemóveis), ajuda estudantes a melhorarem a criatividade e a expressarem-se melhor. Por outro lado, os jovens têm problemas na escrita, como a troca da linguagem formal pela informal, a cópia de textos publicados por outros autores e a dificuldade em ler e compreender textos longos ou complexos.

Do ponto de vista da informação e conhecimento que estas veiculam, também não é menos verdade de que os alunos de hoje dispõem de informação à distância de um clique num Smartphone, elaboram textos abreviados sem grandes preocupações de ordem mais profunda, controlam um conjunto de tarefas em simultâneo, têm menos predisposição para decorar e dispersam com mais facilidade, visto que dispõem da explosão permanente das tecnologias e da internet, tornando-os mais passivos na aquisição do conhecimento e na própria elaboração do mundo, perdendo massa crítica, o que não os obriga a grandes construções de leitura e escrita do seu próprio mundo.



Figura 1. A escrita restringida a simplificações e combinações de caracteres

## A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA

### *Suporte didático como meio de influência e facilitação.*



Figura 2. A geração nascida na era digital.

É claro que esta explosão tecnológica a que alunos e professores assistem diariamente pode ter um efeito adverso quando não aproveitada de modo a que o aluno possa ter uma atitude proativa na aquisição do seu próprio conhecimento, podendo o aluno perder criatividade, imaginação na construção e desconstrução do mesmo, porque as tecnologias podem suscitar nos alunos esta ideia nefasta de que o conhecimento é comparável a um pronto-a-vestir, em que está tudo feito e pronto a usar sem qualquer esforço.

Muitas das vezes a produção escrita é restringida a simplificações, combinações de caracteres, símbolos, gráficos e recursos de imagens, em grande parte, pelos jovens. Por exemplo, as expressões que utilizam caracteres e símbolos para demonstrar felicidade, alegria, raiva, tristeza e outras sensações foram criadas para diferenciar o sentimento de cada mensagem expressa. Nasceu o Emogi<sup>5</sup>.

Note-se que, no âmbito deste assunto, e segundo Fairon, Klein e Paumier (2006:4).

“ Le langage SMS provoque des phénomènes répartis en deux catégories, une série de ‘confusions’ graphiques (d’un strict point de vue résultatif, volontaire ou non) assez récurrentes, presque systematiques, se fondant sans doute sur une relative homophonie ou paronymie entre les segments en cause ; des Graphies normées constituant curieusement une ‘Zone de résistance’ échappant aux réflexes de simplification et d’abrégement. ”



Figura 3. Os jovens comunicam com símbolos



Figura 4. As várias emoções para comunicar

<sup>5</sup> Os emotions facilitam a comunicação na Internet (Fóruns, e-mails, etc.) e nas redes sociais (Facebook Messenger, Whatsapp, Skype, etc.), permitindo demonstrar uma emoção com apenas alguns caracteres combinados.

## *A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*

### *Suporte didático como meio de influência e facilitação.*



Figura 5. Os jovens abreviam a escrita

Outra forma de expressão é o uso da letra maiúscula, indicando descontrole emocional, raiva, exaltação ou grito. Todavia é de uso restrito e, segundo a Netiqueta<sup>6</sup>; a etiqueta que se recomenda observar na internet, ou seja, um conjunto de recomendações para evitar mal-entendidos em comunicações virtuais. Por isso deve ser utilizada com moderação para evitar conflitos com outros internautas.

Em suma, é da responsabilidade do professor demonstrar aos alunos que a aprendizagem não se confina às tecnologias, criar um leque de estratégias e de atividades, neste caso relacionadas com a produção escrita de modo a que os alunos possam envolver-se emotivamente e que os faça despertar para a importância da escrita, que não se pode alcançar meramente com SMS, numa escrita oralizante que negligencia regras indispensáveis para a eficácia da comunicação.

#### 1.1. Ensaio de clarificação dos conceitos operatórios

Em virtude das possibilidades que surgem no mundo da comunicação e das novas realidades virtuais, a escola deve dar uma maior atenção a este “boom” tecnológico, para tentar adaptar-se a esta nova realidade tendo em consideração a sua estratégia didático-pedagógica, sendo que esta realidade exerce uma influência no desempenho dos alunos. Conscientes deste contexto, elaboramos um conjunto de práticas em que a relação entre as

---

<sup>6</sup> Netiqueta (do inglês “network” e “étiquette”) é uma etiqueta que se recomenda observar na internet. A palavra pode ser considerada como um neologismo, decorrente da fusão de duas palavras: o termo inglês net (que significa “rede”) e o termo “etiqueta”



*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

imagens e a produção escrita desempenham um interesse relevante e transversal às línguas materna e estrangeira.

Convém desde já patentear os conceitos operatórios deste trabalho, que giram essencialmente em torno da relação entre as imagens e a produção escrita: o professor apoia o trabalho da escrita para produzir o texto; manipula imagens; varia a tipologia textual; faculta instruções de trabalho ou de pesquisa; descodifica as imagens através de legendas; fornece vocabulário, promove valores de cidadania; corrige e avalia. Trata-se de conceitos utilizados quer em Francês língua estrangeira, quer em Português língua materna e que tiveram como objetivo dentro das unidades didáticas desenvolvidas de envolver os alunos para as boas práticas da escrita, numa sociedade que cada vez mais privilegia a comunicação.

Naturalmente que o conceito-chave de todo o trabalho desenvolvido como estagiário foi a relação entre as imagens e a produção escrita, entusiasmo esse desenvolvido no decorrer de várias experiências obtidas no percurso de estudante, tais como: na disciplina de Literatura E Outras Artes, em que foi realizado um trabalho sobre a pintura na poesia de Cesário Verde e Cultura Francesa que incluía várias visitas ao Centro de arte Moderna e Museu da Gulbenkian e a análise de quadros expostos que englobam autores do expressionismo francês; a participação na coluna de poesia no Jornal Voz de Lamego e publicação de vários livros de poesia, cuja aplicabilidade em contexto de sala de aula pôde ser testada ao longo da prática profissional do “Mestrado em Educação” com o trabalho centrado na questão *“De que forma as imagens podem contribuir para um melhor desempenho da produção escrita?”*; a diagnose das turmas que na Escola Secundária de Rio Tinto, que permitiram por em prática essas competências.

A produção escrita, tema central deste trabalho, é definida como

une pratique sociale, historiquement construite, impliquant la mise en œuvre généralement conflictuelle de savoirs, de représentations, de valeurs, divertissements et d’opérations, par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (ré)produire du sens, linguistiquement structuré, à l’aide d’un outil, sur un support conservant durablement en provisoirement de l’écrit, dans un espace socio-institutionnel donné. (Reuter, 1996: 59)

Como vivemos numa sociedade da informação, os responsáveis pelo mundo empresarial exigem que as pessoas formadas dentro da comunidade escolar sejam capazes de corresponder à exigência comunicativa que implica o domínio da competência da escrita.

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

Por outro lado, a competência da escrita difere da competência da oralidade, tornando-se num processo mais longo e lento, que implica a aquisição desse saber do início até ao fim da escolaridade. É sabido que a competência da oralidade se desenvolve muito mais cedo, que a da escrita, sendo que as competências da escrita são desenvolvidas dentro do domínio escolar.

Segundo Amor (2001: 164).

(...) em todas dimensões em que se aborde ou focalize o acto de escrever – material, psicológico (nas vertentes cognitiva e afectiva), semio-linguística e discursiva, pragmática, sociocultural... a escrita é uma actividade (uma praxis produtiva) e um produto eminentemente metalinguísticos ou, pelo menos, epilinguísticos: de um modo ou de outro, todo o texto resulta de operações de reescrita e fala dele próprio, ou seja diz directa ou indirectamente como deve ser lido. Por isso se afirma que a escrita não é, ao contrário da fala, um exercício natural da linguagem.

Nesta perspetiva, o texto é um produto do pensamento no qual estão implicados conhecimento e emoções, constituído por um conjunto de frases e caracteres, havendo nele elementos que se ligam e se conectam dando origem a um produto, conferindo-lhe corpo, estrutura ou seja um sentido. Seja um texto oral ou escrito, a noção de sentido só poderá ser determinada pelo processo constante de interação entre os três fatores autor-texto-leitor. Portanto, um texto pressupõe um leitor/ouvinte, caso contrário o objetivo primordial do texto primordial do texto, que é a transmissão de conhecimentos, ou estabelecer uma comunicação não pode ser efetivada.

Carvalho (2005) refere que escrever é, também, optar entre a pluralidade de fatores que se apresentam ao escrevente. E quando se fala desta pluralidade, fala-se da pluralidade de tipos e géneros de texto, de processos de escrita, de contextos e da pluralidade do próprio texto a nível linguístico, entre outros fatores. Constatase, deste modo, que se escreve perspetivando a construção de um texto, sendo fulcral sustentar a construção desse texto, e, para isso, é necessário compreendê-lo como um produto final, mas, também, como um processo.

Desta forma, concluiu-se que se escreve perspetivando a construção de um texto, sendo fulcral sustentar a construção desse texto, e, para isso, é necessário compreendê-lo como um produto final, mas, também, como um processo. O ato de escrever implica interligar várias competências específicas, a aplicar no momento em que se produz um texto. Quando se escreve, aciona-se a capacidade de seleção e combinação de expressões

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

linguísticas para que se constitua uma representação do que se quer expressar. Ao longo do tempo, o escrevente vai automatizando este processo de seleção e combinação, desenvolvendo o domínio de escrita. Escrever implica, assim, a ativação de conteúdos, a decisão sobre a sua integração, a sua articulação e a sua expressão segundo as regras de coesão e de coerência.

Neste momento, o escrevente dá representação linguística às ideias organizadas anteriormente. Esta é a fase em que o texto ganha forma. Por último, na revisão, o escrevente lê o seu texto e avalia o que escreveu, havendo, sempre, a possibilidade de alteração e reformulação desse texto. As diferentes atividades implicadas na escrita podem ser acionadas a todo o instante, visto que a revisão pode ser feita a qualquer momento do processo e se houver reformulação, as atividades de planificação e textualização serão acionadas novamente e, assim, poderão surgir novos textos alternativos ao texto já existente.

Nesta vertente, escrever implica a interligação de vários saberes de origem gramatical, sem os quais o texto não se efetiva, saberes que têm a ver com o domínio do léxico, ortografia, morfossintaxe, semântica, coesão e coerência. Verifica-se, então, a presença da recursividade entre as atividades que podem surgir de forma não linear (Carvalho, 2000).

Para Delgado Martins (1992), o processo de escrita é um processo de avanços e recuos, de forma a poder corrigir aquilo que se escreve. Assim, a autora ao reiterar a ideia de Hayes e Flower (1987), refere que o escrevente pensa e escreve, pára e volta novamente a pensar e a escrever ou a corrigir o que escreveu. Este processo vai revelar para Delgado Martins (1992), que o sujeito ou ainda não “sabe” o que pretende escrever ou que não conseguiu ainda atingir uma escrita automatizada enquanto pensa.

Na verdade, a escrita é o produto do pensamento; porém, este produto que pode parecer automatizado para certos sujeitos, para outros apresenta-se de uma forma muito rudimentar, levando a que toda uma série de processos automáticos se transforme numa tarefa laboriosa e fastidiosa, já que o ato de escrever parece tornar-se numa tarefa extremamente árdua para o sujeito, pois que implica a aplicação de uma série de processos cognitivos que não estão totalmente adquiridos.

É nesta dimensão que se aprende a escrever; quando escrevemos há sequências de texto que se escrevem, que muitas vezes nos obrigam ou a recuar ou a avançar, visto que o pensamento e a ordenação das ideias a isso nos obriga.

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

Segundo Carvalho (1999), o processo de escrita implica três atividades: a planificação, a textualização e a revisão. Ou seja, ao planificar, o escrevente ativa conhecimentos e conteúdos sobre o gênero de texto. O escrevente estabelece objetivos e organiza as suas ideias para passar à realização da tarefa. Na etapa seguinte do processo de escrita, encontra-se a componente de textualização.

Mas a verdade é que, ao longo dos tempos, se verifica uma crise gradual na escrita e a incapacidade por parte da escola de dar uma resposta a esta crise, parecendo, por vezes, não saber o que é a escrita nem como ensinar a escrever. A escrita é, contudo, objeto de ensino-aprendizagem e este será um dos mais importantes desafios para os professores e alunos (Carvalho et al., 2005). Deste desafio colocado, quer a professores, quer a alunos, como dissemos, decorrem problemas que poderão simultaneamente contribuir para o desenvolvimento, não só da capacidade de aprendizagem da escrita, como também do seu ensino. Poder-se-á concluir que escrever é uma tarefa que se apresenta difícil e que envolve vários agentes, nomeada e fundamentalmente, o que escreve e o que ensina a escrever.

Segundo Barbeiro, para fazer face a esta crise da escrita é preciso entender o que é a escrita, “A escrita é, assim, entendida como um ato de comunicação que requer um contexto social e um médium, sendo encarada também, ao mesmo tempo, como atividade de produção que se apoia na motivação intelectual que solicita processos cognitivos” (1999: 63).

Escrever é, de facto, um processo complexo pois implicará a mobilização de várias competências ou saberes. Segundo Carvalho, para escrever é necessário mobilizar saberes como o “(...) saber declarativo, mas também saber processual; saber global, de competências gerais, mas também saber específico, ligado a cada tipo e gênero de texto; saber adquirido, construído previamente, mas também saber estratégico, a recriar em cada novo contexto de aplicação” (2005: 182).

Neste sentido os alunos de Português língua materna e os alunos de Francês língua estrangeira foram sempre convidados a escrever incorporando as suas experiências vividas num contexto social, convidados a exprimir os seus saberes, variando sempre que possível a tipologia textual.

Segundo Barbeiro (2003), o professor deverá atuar como facilitador do processo, fornecer apoios, orientar para a descoberta, podendo fazê-lo através de diálogo no qual o aluno apresenta o que pretende escrever ou o que está a escrever, as razões da sua escolha,

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

os problemas com os quais se confronta, dando, assim, a possibilidade ao professor de o orientar no caminho a seguir e nas reformulações a realizar, fazendo com que o aluno tome consciência das propriedades do texto escrito.

Durante o estágio a Português língua materna e a Francês língua estrangeira, os alunos foram sempre orientados neste sentido, foram sempre estimulados neste caso concreto através de imagens, que tinham uma determinada questão, um tema que lhes fornecia as devidas instruções e orientações, vocabulário e legenda das próprias imagens em alguns casos, atribuindo-lhes as três fases da planificação da escrita, e explicando-lhes importância dos marcadores de discurso, assim como a correção gramatical.

Segundo Barbeiro, “a expressão escrita surge como um instrumento para desenvolver a capacidade de pensar, logo desde a fase inicial da aprendizagem da escrita” (1999: 84). Barbeiro considera, também, que a escrita é um processo, pois defende que:

a possibilidade de se tomar a escrita como processo advém do facto de qualquer texto escrito resultar de um processo. Na perspectiva pedagógica é possível intervir nesse processo. Esta perspectiva não deve encerrar a expressão escrita num círculo (no processo), mas conduzir à obtenção de um produto escrito capaz de atingir finalidades comunicativas numa determinada situação, o que deverá ser tido em conta no processo, ser objecto de reflexão, conduzir a eventuais, reformulações e a relação das versões que se vão construindo com essas finalidades e com o contexto em que se integram, envolvendo pólos de produção e recepção. (2003: 15)

Nesta perspectiva, por questões de ordem editorial, não consegui que os vários textos produzidos enquanto produtos finais quer a Português língua materna, quer a Francês língua estrangeira, que implicaram um processo de escrita e reescrita, tivessem sido publicados no jornal da escola, mas sempre que possível convidei os alunos a lerem os textos em voz alta, pois é de extrema importância que os alunos não vejam no processo de escrita, a obtenção de um produto final meramente com a intenção avaliativa.

Importa salientar que a escrita é um processo complexo. É neste sentido que Duarte defende que:

antes de se começar a redigir, há todo um trabalho minucioso de análise de textos e de atenção a certos fenómenos linguísticos e retóricos, há uma quantidade de aprendizagens e de exercícios que os alunos deverão fazer com a língua. Isto para que a redacção do texto pedido surja com aplicação dos conhecimentos e técnicas adquiridos como produto de saberes vários [...] que se tratará, num momento adiantado do trabalho

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

escolar, de articular num todo como um máximo de coerência e funcionalidade (1994: 103).

Como conclusão, e relembrando Graciete Vilela citando Halté, é de salientar que “Escrever não é portanto, um acto imediato e gratuito. Escreve-se quando se sabe de antemão porque se escreve. Aprende-se a escrever, escrevendo” (1994: 49).

Os alunos de Português língua materna e Francês língua estrangeira foram sempre instruídos a utilizar as três fases de planificação e os marcadores de discurso de forma a dar-lhes ferramentas necessárias para que o texto fosse bem estruturado, o que não quer dizer que os alunos os utilizem sempre da maneira mais correta.

É reconhecido há muito tempo que algumas situações de ensino-aprendizagem mais valiosas surgem quando o professor utiliza a imagem na sala de aula . Uma imagem gerar uma aula com maior dinamismo e empenho por parte do professor e também do aluno, pois a carga conotativa das imagens faz com que uma verdadeira comunicação aconteça, facilitando a presença de EMEREC<sup>7</sup>. Como é óbvio, o ensino pela imagem, só por si, não resolve os problemas da educação e do ensino, mas integra se for utilizada pedagogicamente (Bullaude, 1969, Calado, 1994, Gutierrez 1989, cit. Chavez e Araújo, 2001).

Se for usada como instrumento de comunicação: “L’image joue un rôle de découverte du visuel essentiel à notre activité intellectuelle: le rôle de l’image est de nous permettre de le perfectionner et de mieux le maîtriser” (Aumont, 1994: 58).

Desde tempos remotos, a imagem exerce um lugar de destaque na sociedade. Podendo assumir inúmeras formas (signos iconográficos, pinturas rupestres, pictogramas, ideogramas, xilogravuras, gravuras, águas-fortes, desenhos, caricaturas, pinturas, fotografias, vídeos, animações, entre outros), a imagem marca a História humana de forma inequívoca. E essa importância deve muito à produção das emoções que ela proporciona e que igualmente a alimentam. (René, 2009:7 cit. Pinhal, 2014)

De acordo com Jacques Aumont (1994) a imagem existe em quase todas as comunidades humanas e desde a Antiguidade que tem servido para veicular valores. Ela dá-nos informações visuais sobre o mundo e que podem ser de carácter variado. Menciona também que a imagem pertence ao domínio do simbólico servindo de mediador entre espectador e a realidade e está associada à estética porque também se destina a agradar ao

---

<sup>7</sup> EMEREC, como o seu nome indica, é ao mesmo tempo emissor e recetor; é como todos nós, alternadamente cada um dos dois polos de comunicação e até mesmo, ambos os polos simultaneamente, (Cloutier, 1975: 14).

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

espectador. Hoje encontra-se, de algum modo, quase sempre ligada à arte, tornando por vezes difícil separar o estético do artístico. Deste modo, sendo a imagem passível de diferentes interpretações, mesmo uma imagem realista pode levar à discussão e a conclusões diferentes. Como o autor refere, esta mistura está hoje particularmente presente na publicidade (ibd.).

Existe um provérbio chinês que diz que “*uma imagem vale mais que mil palavras*”, o que quer dizer que o termo imagem não é tão linear como se pode pensar.

Como podemos definir o que é a imagem? Etimologicamente a palavra imagem significa figura, sombra ou imitação de algo. Ao longo dos tempos a essas figuras ou sombras ou imitações de algo foram ganhando significados, usos, suportes e importâncias muito diversificadas. Na verdade, uma imagem é algo de heterogéneo, que tanto se pode referir “no sentido teórico do termo (signos icónicos, analógicos), mas também signos plásticos: cor, forma, composição interna ou textura, e a maior parte do tempo também signos linguísticos, da linguagem verbal” (Joly, 1999:42, cit. Pinhal, 2014).

Le retour à la notion de langue-culture a conféré à l’image authentique un nouveau statut: elle est devenue le révélateur, au sens photographique du terme, de l’interdépendance de la langue et de la culture et c’est en tant que telle qu’on l’étudie. Elle est ainsi objet d’enseignement et non simple prétexte, polarisatrice de la réalité de la langue étrangère pour l’apprenant. On la considère alors d’une part dans la totalité des codes qu’elle utilise et d’autre part comme un lieu de production de sens. Identifiée comme lieu stratégique d’activation des compétences linguistiques, socio-pragmatiques et culturelles (Demougin 1999), comme carrefour de savoirs, l’image est aujourd’hui un objet d’enseignement à part entière.

Hoje o que é difícil é considerar-se que uma imagem está liberta da subjetividade. De igual forma, é forçosamente importante considerar a componente emotiva associada à imagem. Joly aponta, precisamente, aquilo a que chama a função estética da imagem “*ao proporcionar ao seu espectador sensações (aisthesis) específicas*” (1999: 68). Para evitar este tipo de subjetividade a maior parte das imagens que foram distribuídas aos alunos de Português língua materna e aos alunos de Francês língua estrangeira estavam enquadradas por um tema com a finalidade da obtenção do texto escrito, foram legendadas para evitar a subjetividade que essas mesmas imagens podem estar sujeitas, e facilitar a leitura das mesmas por parte dos alunos.

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

(Barnés 2006: 41, cit. Pinhal, 2014) define a imagem fixa como uma imagem que transmite o seu conteúdo e significado de maneira estática a quem a observa. A imagem pode ser contemplada o tempo que se queira para se proceder à sua interpretação.

Se se for à etimologia da palavra fotografia, ela significa “escrita da luz”. E se a luz escreve algo sem palavras, a palavra também (d) escreve fotografias e as complementa. Aliás, “*Palavra e imagem, é como cadeira e mesa: para estar à mesa precisamos das duas*”, Contudo, o poder da imagem é avassalador e a palavra precisa cada vez mais de se servir desse poder para se fazer ouvir, falar, ler e escrever. (Joly, 1999:135, cit. Pinhal, 2014)

Estudos de Lencastre e Chavez referem que a taxa de retenção de uma informação e a facilidade em fazer a sua evocação é diretamente proporcional à atenção desenvolvida no momento em que essa informação é recebida. Logo, se as imagens têm a capacidade de cativar a atenção, e sabemos que têm, elas vem constituir os primeiros documentos sobre os quais devem ser exercidas as faculdades de observação e memória, de sensibilidade e imaginação. As imagens deverão servir não de distração para os olhos, mas de meios de uma observação atenta ser a base que permita um maior apelo à observação. Para que tal aconteça, diminuindo os riscos de más interpretações por parte dos alunos, o professor deve alfabetizá-los visualmente (Drapeau, 1996; Duborgel, 1992; Calado 1994, cit. Lecanstre e Chavez, 2003).

Sabe-se que muitos tipos de imagens, criadas e expostas pelos mais diversos motivos e finalidades. Mas qual é a sua função principal, se é que há uma? De acordo com M. Joly a principal função da imagem é evocar, “significar outra coisa que não ela própria utilizando o processo de semelhança” (1999: 43).

Mas aqui pode residir o perigo. Como afirma Flusser (1998: 29), o propósito das imagens é servirem de mapas, mas podem passar a ser biombos, pois o homem, ao invés de usar as imagens em função do mundo, passa a viver o mundo em função das imagens. Cessa de decifrar as cenas da imagem como significados do mundo, mas o próprio mundo vai sendo vivenciado como um conjunto de cenas.

Nesta perspetiva as imagens não podem ser o centro de comunicação dos humanos, mas, de alguma maneira, um auxiliar de comunicação, sendo que estas imagens podem por em risco a própria comunicação oral ou escrita dos humanos, uma vez que, cada vez mais a imagem parece, por isso, cumprir uma dupla função retórica e simbólica: ora serve como claro instrumento de identificação e catalogação da juventude por parte de diferentes



instâncias, ora é usada pelos jovens para comunicarem algo sobre si, distinguindo-se, desta forma, dos seus pares e da sociedade adulta.

Repare-se como a imagem “é capaz de comover e fazer estremecer os habitantes de um povo, simplesmente, com a difusão e propagação de imagens sensíveis” (Barnés, 2006: 47). Basta pensar-se em qualquer dos conflitos bélicos a que se tem assistido nos últimos tempos, registados pelas câmaras de filmar e fotografar dos media, e do seu impacto na nova sociedade.

O poder da imagem parece, atualmente, inequívoco. Só é preciso estar-se atento, por exemplo, ao impacto que fotografias ou vídeos têm na opinião pública sobre temas políticos, económicos, sociais ou culturais. Elas circulam pelo mundo através dos meios de comunicação, seja pela televisão, Internet ou pela simples troca de MMS. Democratizou-se a fotografia e o vídeo. Cada um partilha as imagens de que mais gosta, as que produz, as que outros produziram e as que gostavam de ter produzido. ( Barnés, 2006, cit. Pinheiro 2014)

De acordo com Patrick Dugand (2000), a utilização da imagem no ensino situa-se em três níveis, o cultural, o semiótico<sup>8</sup> e o pedagógico.

Ao nível cultural, ele considera que a imagem não transmite um sentido único, dependendo do contexto em que é descodificada. Deste modo a sua interpretação varia segundo a época ou o contexto social, motivo pelo qual ele considera pertinente a sua introdução numa turma multicultural. Neste contexto a imagem pode favorecer trocas culturais e a reflexão sobre a própria cultura e a dos outros, bem como troca de opiniões, tornando-se um apoio à aprendizagem.

A nível semiótico a imagem é encarada como um signo (icónico/representativo) mais acessível que o signo linguístico arbitrário mas não mais fácil que a linguagem verbal, necessitando de uma aprendizagem específica.

Finalmente ao nível pedagógico, o autor refere que com a explosão multimédia e da Internet, vivemos no universo da imagem pelo que o professor deve guiar o aluno no universo da imagem de modo a que este adquira as ferramentas necessárias à descodificação e interpretação da imagem, ou seja, criar no aluno uma atitude ativa e crítica relativamente ao fascínio transmitido pela imagem.

---

<sup>8</sup> A semiótica é a ciência geral dos símbolos e da semiose que estuda todos os fenómenos culturais como se fossem sistemas sígnicos, isto é, sistemas de significação

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

De acordo com Aumont (1994) a imagem existe em quase todas as comunidades humanas e desde a Antiguidade que tem servido para veicular valores. Ela dá-nos informações visuais sobre o mundo e que podem ser de carácter variado. Menciona também que a imagem pertence ao domínio do simbólico servindo de mediador entre espectador e a realidade e está associada à estética porque também se destina a agradar ao espectador, sendo que hoje em dia se encontra sempre de algum modo ligada à arte, tornando por vezes difícil separar o estético do artístico. Deste modo, sendo a imagem passível de diferentes interpretações, mesmo uma imagem realista pode levar à discussão e a conclusões diferentes. Como o autor refere (ibd.), esta mistura está hoje particularmente presente na publicidade.

Por outro lado Martine Joly (2007), na sua Introdução à *Análise da Imagem*, apresenta uma análise da imagem que problematiza as suas diversas significações. A “civilização da imagem” em que vivemos, promove a ilusão, questionando até que ponto a imagem é fiável. Assim, percorre o caminho da significação da imagem através do conceito de signo e representação, da complementaridade imagem/linguagem e sua oposição, concluindo que a imagem não implica o desaparecimento da linguagem mas antes estimula a produção da linguagem através da construção do texto interpretativo da mensagem contida na imagem.

A utilização da imagem, parada ou em movimento, permite o desenvolvimento de várias competências, tanto transversais, que incluem a “cultura geral” ou seja o conhecimento dos usos e costumes da língua alvo, como competências ao nível da aquisição e domínio da língua estrangeira, tal como é sugerido no QECR (Conselho da Europa, 2001). Sendo a motivação um fator importante na aprendizagem, especialmente nas línguas onde é necessário que o aluno desenvolva o gosto pela comunicação e interação, a imagem pode ser o elemento motivador, pode fazer a diferença.

A utilização da imagem no ensino não é uma novidade, mas a pertinência deste tema é a facilidade com que hoje podemos utilizar a imagem – fixa ou em movimento, acompanhada, ou não, de som – na sala de aula e utilizá-la como elemento motivador tanto da compreensão como da produção oral e também da produção escrita. Para tal, é necessário fazer uma escolha adequada do tipo de imagens, tendo em vista a exploração que se pretende para levar os alunos a tirar partido deste tipo de recurso, não devemos apenas mostrar uma imagem, filme ou documentário e esperar que os alunos retirem os

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

ensinamentos pretendidos. É necessário didatizar a imagem e conduzir os alunos para que estes possam retirar o máximo partido deste recurso (Scrivener, 2005).

No ensino pela imagem, esta deve ser instrumento de comunicação, de informação, de conhecimento, fator de motivação, de discurso, de ensinamento, meio de ilustração da aula, utensílio de memorização e de observação do real (Duborgel, 1992).

É necessário realçar que a função do professor é estabelecer uma ligação entre os seus alunos e as imagens, através de questões, que criem diálogo entre ele e os alunos. A comunicação verbal é, assim, importante, pois a imagem não prescinde da palavra. Ou seja, ao contrário do que muitos docentes temem, a imagem não substitui o professor, pelo contrário requer a intervenção do professor (Bullaude, 1969).

Com efeito, os alunos do 9º ano de francês, antes do primeiro trabalho de produção escrita, abordaram e já tinham praticado em anos transatos as três fases da planificação da escrita assim como os conetores frásicos, para terem a noção de que um texto correspondia à utilização de um conjunto de regras que nem sempre eram implicadas na oralidade. Por outro lado foi-lhes anexado ao tema, um conjunto de imagens para que elas os motivassem e sugerissem um conjunto de ideias, e ao mesmo tempo através dessa escrita visual os alunos pudessem ter a criatividade necessária que o texto implicava.

A primeira atividade escrita realizada com os alunos do 9º ano, no âmbito do tema da tese “A relação entre as imagens e a produção escrita” foi inserida dentro da sequência didática “J’aime la culture”.

A questão que foi feita aos alunos foi a seguinte: “À travers ces images dites si vous aimez lire où si vous n’aimez pas lire. Justifiez vos réponses”.

As imagens legendadas que foram anexadas à questão tinham como referência, por um lado, a realidade geográfica, cultural, e industrial francesa, de forma a impressionar os alunos com a importância da cultura francesa e da francofonia; por outro lado as legendas funcionaram como pistas que sugeriam possíveis respostas, sendo que essas mesmas pistas contribuem para o apuro de faculdades inerentes ao espírito crítico e de autonomia, além de que têm um impacto junto dos alunos, podendo desbloquear a informação, quer seja por falta de ideias, por falta de léxico, ou de outra natureza gramatical. É sabido que alguns alunos têm dificuldades lexicais na organização das ideias, pelo que estas imagens, conjuntamente com as legendas, foram importantes para a elaboração do texto dos alunos.

## A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA

*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

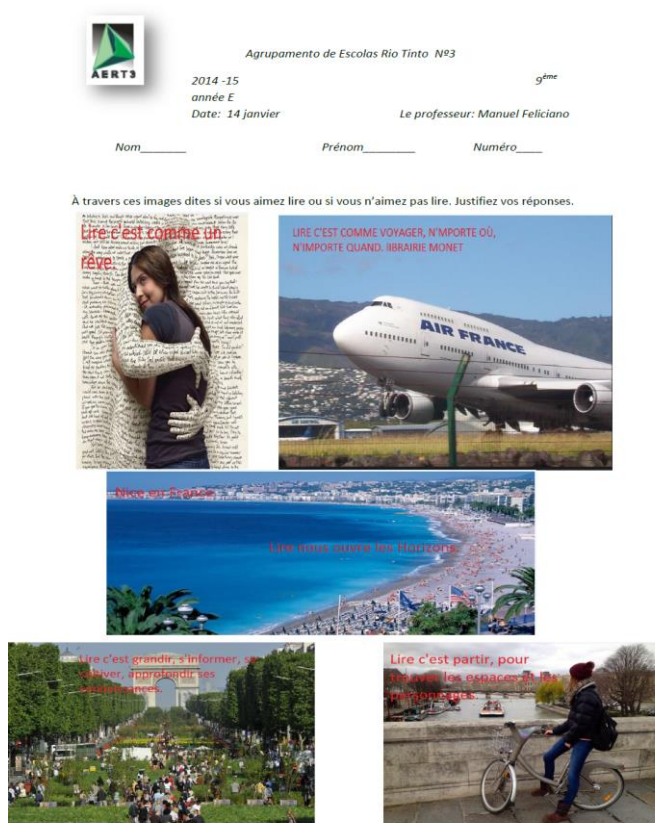


Figura 6. Amostra de um dos trabalhos requisitados aos alunos em que é pedido que falem da leitura através das imagens legendadas.

No segundo trabalho, inserido no dossier: “Qu’est-ce que l’art”, tema que se estendia desde os acontecimentos culturais até à pintura, os alunos escreveram um pequeno texto que respondeu à seguinte questão: “En vous inspirant des images ci-dessous, écrivez un texte, en indiquant les saisons de l’année y représentées, ce qui les caractérise : les couleurs, les fleurs et les fruits. Si vous voulez, vous pouvez parler encore de votre saison de l’année préférée, et justifier la raison de votre choix”. Este trabalho de casa inseriu-se dentro do tema da minha tese que aborda “A *relação entre as imagens e a produção escrita*”.

## *A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*

### *Suporte didático como meio de influência e facilitação.*



Agrupamento de Escolas Rio Tinto Nº3

2014 -15  
Date: 21 janvier

9<sup>ème</sup> année E  
Le professeur: Manuel Feliciano

Nom \_\_\_\_\_ Prénom \_\_\_\_\_ Numéro \_\_\_\_\_

1. En vous inspirant des images ci-dessous, écrivez un texte, en indiquant les saisons de l'année y représentées, ce qui les caractérise : les couleurs, les fleurs et les fruits. Si vous voulez, vous pouvez parler encore de votre saison de l'année préférée, et justifier la raison de votre choix.



Figura 7. Amostra de um dos trabalhos que pede aos alunos que falem das estações do ano em geral, ou que escolham uma estação do ano que preferem, caracterizando-a.

### *1.2 Vantagens do recurso à imagem em aula*

Segundo Demougin (1999: 104) “l’image apparaît donc comme un principe dynamique qui ouvre l’accès à la réalité qu’elle reproduit, le tout par le truchement d’une langue sans laquelle elle reste muette. ”

Todos os professores, qualquer que seja a área de ensino, reconhecem as potencialidades do ensino pela imagem. No entanto continuamos a observar que se recorre raramente ao suporte visual na sala de aula, há uma insistência em estratégias de ensino/aprendizagem muito expositivas e assentes exclusivamente, ou essencialmente, na palavra. Isto pode suceder pelo simples facto de o docente preferir ensinar com palavras e não com imagens, no entanto pensamos que a verdadeira razão é que a proliferação de imagens é tida por muitos docentes como uma ameaça. É que, cada vez mais, os nossos alunos têm um maior conhecimento das mensagens visuais e uma familiaridade no que respeita a elas, uma vez que a nova geração nasceu num universo invadido pela imagem,

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

que muitos professores não possuem e, quando se confrontam com o problema de ter de usar a imagem para ensinar, se encontram um tanto perdidos, a maioria das vezes, resolvem o problema utilizando a imagem como mera motivação ou ilustração. ( Lencastre e Chavez, 2003)

Algumas situações de Ensino-Aprendizagem mais valiosas ocorrem quando o professor utiliza as imagens em sala de aula. Isto, porque as imagens estão repletas de informação que facilmente desbloqueiam o conhecimento por parte dos alunos. É claro, que o facto de as imagens por si mesmas comunicarem através da linguagem pictórica, vai permitir um maior envolvimento por parte dos alunos, além de que possibilitam uma pré-ativação do conhecimento sociocognitivo, ou seja as imagens facilitam uma maior dinâmica entre alunos e professores.

Portanto, é sabido de que as imagens contribuem para o apuro de faculdades inerentes ao espírito crítico e de autonomia, além de que têm um impacto junto dos alunos, podendo desbloquear a informação, quer seja por falta de ideias, por falta de léxico, ou de outra natureza gramatical.

Além disso, escrever é uma exigência da sociedade e os membros dessa sociedade deverão corresponder a tal exigência demonstrando as suas capacidades de escrita. Escrever bem pode ser a garantia de ter uma profissão de valor reconhecido, que permita um melhor nível de vida, um salário mais bem remunerado.

Não podemos esquecer que os alunos que melhor sabem escrever, são aqueles que também à partida estarão mais aptos para o seu sucesso, porque quanto melhor souberem escrever, melhor saberão transmitir o seu conhecimento, numa sociedade cada vez mais competitiva, que privilegia a informação, como é o caso dos media, nenhuma das empresas pode dispensar esta competência, quer seja; a televisão, a rádio, os jornais, as revistas, a internet, as empresas de publicidade, os bancos, as instituições de segurança pública, onde é preciso cada vez mais saber escrever, um simples relatório que seja.

Por outro lado, na sociedade atual, a leitura e a escrita são fundamentais, pois são consideradas formas privilegiadas de comunicação e de entendimento. É neste cenário que cada vez mais valoriza a comunicação, que as competências da escrita têm que ser trabalhadas, seja a ortografia, pontuação e acentuação gráfica, seja a sintaxe da frase, ou a construção textual. Um estudo de Calado levado a cabo em 1990/91, sobre a utilização de imagens em contexto educativo, envolvendo 358 professores do ensino secundário, concluiu que os docentes vêem vantagens na utilização de imagens no processo ensino-

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

aprendizagem, mas não as utilizam com regularidade.  
(Calado, 1990, cit. Lencastre e Chavez, 2003)

*1.3 As imagens e a produção escrita na convergência de uma ideologia pedagógica e de uma didática para a sensibilidade.*

Para levar por diante uma prática letiva é necessário uma atitude pedagógica que se vá construindo e reconstruindo de acordo com a experiência pedagógica que se vai moldando e adquirindo ao longo do tempo, tendo em conta também a leitura dos teóricos que visam a aplicação das estratégias em educação, de modo a podermos alcançar as exigências dos perfis diversificados em relação aos alunos, que requerem exigências diferenciadas.

Numa situação de formação é essencial que o docente esteja a par dos procedimentos normais em sala de aula, de forma a construir a sua identidade de forma fundamentada, abrindo-se a novas portas de conhecimento, visto que o mundo está em permanente mudança. Penso ser fundamental distinguir os conceitos relativos a Pedagogia e Didática nesta fase, de forma a aferir a importância da pedagogia na transmissão do conhecimento aos alunos.

Para compreendermos a pedagogia, é necessário ir à etimologia da palavra Pedagogia que tem origem nas palavras gregas: “*paidos*” (“da criança”) e “*agein*” (“conduzir”).

Segundo A. Waldorf, a pedagogia é uma abordagem pedagógica baseada na filosofia da educação do filósofo alemão Rudolf Steiner<sup>9</sup>, fundador da antroposofia. A pedagogia procura integrar de maneira holística o desenvolvimento físico, espiritual, intelectual e artístico dos alunos. O objetivo é desenvolver indivíduos livres, integrados, socialmente competentes e moralmente responsáveis. As escolas e professores possuem grande autonomia para determinar o currículo, metodologia e governança.

---

<sup>9</sup> Rudolf Steiner foi filósofo, educador, artista e esoterista. Foi fundador da Antroposofia, da Pedagogia Waldorf, da agricultura biodinâmica, da medicina antroposófica e da Eurytmia.

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

Atualmente a pedagogia tem como objetivo principal a melhoria no processo de aprendizagem dos indivíduos, através da reflexão, sistematização e produção de conhecimentos. Como ciência social, a pedagogia esta conectada com os aspetos da sociedade e também com as normas educacionais do país. O pedagogo, que trabalha para garantir e melhorar a qualidade da educação, tem dois grandes campos de atuação: a administração e o magistério, de modo que pode tanto gerir e supervisionar o sistema de ensino quanto orientar os alunos e os professores. Acompanha e avalia, ainda, o processo de aprendizagem e as aptidões de cada aluno. Pode trabalhar também com portadores de deficiências físicas ou intelectuais, auxiliando em sua inclusão na sociedade, ou com educação a distância. Porém, todos aqueles que atuam no processo educativos (professores, pais, monitores, orientadores, psicólogos, etc) também devem conhecer os princípios básicos de pedagogia.

Já a “*didática*” vem da expressão grega “Τεχνή διδακτική” (techné didaktiké), que se pode traduzir como arte ou técnica de ensinar. A didática é a parte da pedagogia que se ocupa dos métodos e técnicas de ensino, destinados a colocar em prática as diretrizes da teoria pedagógica. A didática estuda os diferentes processos de ensino e aprendizagem. O educador Jan Amos Komenský, mais conhecido por Comenius<sup>10</sup>, é reconhecido como o pai da didática moderna, e um dos maiores educadores do século XVII.

Didática é um ramo da ciência pedagógica que tem como objetivo de ensinar métodos e técnicas que possibilitam a aprendizagem do aluno por parte do professor ou instrutor. Os elementos da ação didática são: o professor, o aluno, a disciplina (matéria ou conteúdo), o contexto da aprendizagem, as estratégias metodológicas.

Neste sentido, cabe ao professor estar atento através de uma forma proactiva ao processo educativo, dado que ele deve ser um interveniente e um decisor na tomada de decisões que beneficiem a educação dos alunos. Desta forma ele deve estar em permanente reflexão, e ter em conta uma atitude pedagógica que envolva os alunos como membros de uma determinada sociedade, com diferentes tipos de necessidades, respeitando os documentos orientadores de uma boa prática educativa e as instituições educativas onde prevalece a educação. (não somente a escola) só assim o professor saberá selecionar as melhores estratégias a utilizar de acordo com todos os intervenientes escolares.

---

<sup>10</sup> Jan Amos Komenský (em latim, Iohannes Amos Comenius; em português, Coménio; (Nivnice, 28 de março de 1592 - Amsterdão, 15 de novembro de 1670), foi um bispo protestante da Igreja Moraviana, educador, cientista e escritor checo. Como pedagogo, é considerado o fundador da didática moderna.



*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

Neste projeto de investigação ação, atendendo a todas as contingências, tentou-se colocar em prática as estratégias que fizessem face a objetivos precisos, estimulados por uma atitude pedagógica consistente e atendendo a contextos didáticos específicos.

Desta forma, o trabalho desenvolvido resulta de uma conceção direcionada para a ação, ou seja, uma pedagogia ativa, onde o aluno é parte integrante na aquisição do conhecimento, envolvendo-se diretamente neste processo. A ação do aluno deve ter em conta a proatividade, levando-o a descobrir caminhos, através de um apelo as imagens, fazendo-os catapultar a sensibilidade, para que aluno desperte a sensibilidade interpretativa e comunicativa, adequando as suas competências linguísticas, que implica o processo da escrita, cultural e social, dado que escrever não é um ato isolado, dizendo respeito ao seres e ao mundo.

As imagens e a escrita tiveram o intuito de estabelecer uma ponte entre o pensar e o agir, permitindo que os alunos auto-superassem as suas limitações, problemas ou bloqueios, mas ao mesmo tempo desperta-lhes o espírito crítico, a socialização, a consciência linguística, porque escrevemos para intervir no mundo, e nos sentirmos parte dele.

## CAPÍTULO II

## **2. O lugar da Produção escrita nos documentos orientadores**

Os documentos que nos chegam do conselho da Europa e do Ministério de Educação, contemplam uma prática letiva em que o aluno é convocado a desenvolver várias competências tais como as habilidades e o saber fazer, o saber estar, e o saber aprender. Desta forma, a prática letiva é consentida de forma a envolver o aluno numa praxis que privilegia, a sua autonomia e a iniciativa em vários aspetos. Isto é, o aluno deve tomar iniciativas e também riscos na comunicação, sendo que ele é um sujeito ativo na comunicação oral ou escrita; e também saber utilizar e manipular os materiais ou suportes funcionando como fontes essenciais para a aprendizagem.

Com efeito, dentro deste saber o aluno terá de colocar em prática a competência linguística envolvendo o léxico a fonética e a sintaxe, a competência sociolinguística no que diz respeito à sensibilidade às regras de educação, respeito entre gerações e sexos e culturas diferenciadas, e ainda a competência pragmática que visa a utilização do discurso à sua coesão e à sua coerência na busca de tipos e géneros textuais.

Tendo em conta o QCER,

*La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit. (2001: 18).*

### 2.1 A escrita nos Programas de Português e nas Metas Curriculares de Português

O programa de português do Ensino Secundário<sup>11</sup> refere que:

*O ensino Secundário organiza-se em cinco domínios – Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática -, tendo em vista a articulação curricular horizontal e*

---

<sup>11</sup> Cf. Programa e Metas Curriculares de Português Ensino Secundário (p.18)

## *A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*

*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

*vertical dos conteúdos, a adequação do público-alvo e a promoção do exercício da cidadania.[...]*

*É, nesse sentido, de destacar a exploração de um mesmo gênero de texto em diferentes domínios, em nome de um desenvolvimento articulado e progressivo das capacidades de interpretar, expor e argumentar, decisivas neste nível de ensino.*

*A progressiva complexificação da noção de literacia e a construção do seu gradual distanciamento relativamente à noção, mais restrita, de alfabetização vieram exigir, nos últimos anos, uma reflexão mais elaborada sobre os objetivos expectáveis para a compreensão e a produção textuais. O patamar internacionalmente reconhecido como horizonte de referência para o qual tende, em termos de leitura, sublinha agora, e cada vez mais, a importância da compreensão e da interpretação de textos relevantes e não a mera recolha de informação explícita.*

*O Ensino Secundário representa uma etapa decisiva neste processo, quer porque os alunos que o frequentam se orientam para o prosseguimento de estudos, quer porque o seu ingresso no circuito laboral exige um conjunto de capacidades em que a compreensão e interpretação, tomadas no seu sentido mais amplo, se tornam fatores decisivos.*

*O presente programa repousa sobre a articulação destas questões com a defesa explícita, em documentos de referência recentemente produzidos em diferentes contextos de ensino da língua e da cultura maternas, da centralidade do texto complexo, cuja caracterização mais significativa é aqui realizada. Trata-se, por um lado, do conjunto de documentos que, no quadro da OCDE, se organizam em torno das orientações de referência para a educação do século XXI e se articulam com Education Today: the OCDE Perspective, publicação trienal sobre as políticas educativas, e com as avaliações, igualmente trienais, conduzidas através do projeto PISA, que focam sempre, na avaliação das capacidades de leitura, e sua relação com o texto complexo; e, por outro, dos estudos que, nos Estados Unidos, deram origem às opções constantes dos Common Standards (o Relatório ACT, 2006).*

*O texto complexo é entendido, nos Common Standards (National Governor, 2010), como um dos pilares sobre que assenta o desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva. A complexidade textual não depende apenas dos diferentes gêneros de textos considerados, embora alguns não a convoquem de forma tão evidente como outros. Ela pode manifestar-se, por exemplo, em textos de dominância informativa,*

## A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA

*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

*expositiva ou argumentativa (Dolz e Schneuwly 1996 e 2014), tanto literários como não literários.*

*A consideração da complexidade textual é articulada nos Common Standards com um modelo que permite a sua mensurabilidade, baseado em fatores qualitativos (níveis de sentido ou de intenção; de estrutura; de convenção linguística, de clareza e ativação de conhecimentos); em elementos quantitativos (tamanho das palavras e sua frequência; vocabulário, extensão das frases e coesão textual); em variáveis referentes ao leitor (seus conhecimentos, motivações e interesses) e às tarefas que lhes são pedidas (objetivo e complexidade das questões).*

*Ora, optando o Programa de Português do Ensino Secundário por trabalhar a relação com o texto através de uma exigência de complexidade textual é, nesta ótica, desejavelmente transversal ao currículo, que devem ser entendidos os géneros e os textos propostos, bem como os critérios que sustentam a sua progressão. A relação dos textos complexos com a aquisição e o treino da linguagem conceptual é decisiva nesse contexto. Como lembra Bauerlein (2011: 29), os textos complexos podem ir desde “uma decisão do Supremo Tribunal a um poema épico ou a um tratado de ética”, sublinhando-se o facto de todos serem caracterizados por “um sentido denso, uma estrutura elaborada, um vocabulário sofisticado e intenções autorais subtis”. Por outro lado, ainda segundo o autor (ibid.), a incapacidade de compreensão destes e doutros textos prende-se com “a falta de experiência” em lidar com textos que requeiram “um trabalho mais lento”. Na verdade, os textos complexos exigem específicas disposições dos leitores que podem ser treinadas através das estratégias de leitura postas em prática. Bauerlein (ibid.) destaca, entre elas: vontade de experimentar e compreender, assente na consciência da planificação e da composição cuidadas. Um texto complexo não é apenas o que transmite informação, mas o que exprime também valores e perspetivas e o que permite, pois, exercitar as capacidades de observação e de análise crítica dos seus leitores ou ouvintes. É nesses valores e perspetivas que se deve reconhecer a capacidade de lidar com a informação recebida, e, por isso, de a compreender e utilizar em novos contextos, na escola e fora da escola;*

*[...]Considerando como estratégico na organização de presente programa, o domínio da Leitura e as opções, nele, pela observação e pela análise de textos complexos de diversos géneros ganham em ser articuladas com as escolhas realizadas no domínio da Oralidade, onde a aprendizagem do oral formal é determinante. Ambos os domínios têm*

## *A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*

*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

*como objetivos fundamentais o desenvolvimento das capacidades da avaliação crítica, de exposição e de argumentação lógica, quer através da sua observação em textos orais e escritos, quer através do treino da produção textual. Valoriza-se ainda o trabalho realizado pelo aluno na turma, que permite o treino tanto das apresentações formais sobre tópicos relevantes, como de debates com diferentes graus de formalidade, em pequenos ou grandes grupos.*

*Uma outra opção reside na importância dada ao domínio da escrita e ao peso crescente que lhe é atribuído. Começa-se pela capacidade de sintetizar textos, essencial na aquisição de conhecimentos; passa-se, seguidamente, para o aprofundamento da capacidade de expor temas de forma planificada e coerente; finalmente elegem-se a apreciação crítica e o texto de opinião como géneros que representam, neste nível, o coroar do desenvolvimento da expressão escrita. Este percurso deriva da convicção de que a Escrita apresenta dois grandes objetivos, que Shanahan (2004) designa como “aprender” e “pensar”. Escrever para aprender e escrever para pensar, na sua articulação com o ler para escrever (Pereira, 2015), são capacidades que pressupõem o concurso da Oralidade, da Leitura, da Educação literária e da Gramática.*

*No que diz respeito ao domínio da Gramática, é o objetivo deste programa que os alunos consolidem conhecimentos no plano da Sintaxe e realizem um percurso coerente e sustentado no plano da Formação Mudança de Variação de Língua, no da Semântica e no da Análise do Discurso e Linguística Textual.*

*O estudo da gramática assenta no pressuposto de que as aprendizagens dos diferentes domínios do Programa convocam um trabalho estruturado e rigoroso de reflexão, de explicitação e de sistematização gramatical, em linha com o que afirma Brito (2001: 168)*

*(...) Nunca é demais recordar que o objetivo da disciplina de Língua Portuguesa ou Português nos Ensinos Básico e Secundário é a melhoria da competência linguística, oral e escrita, dos alunos e por essa razão a análise a desenvolver em sala de aula desta disciplina há de convocar toda a reflexão linguística, independentemente das fronteiras que do ponto de vista da investigação sabemos existirem. (Brito, 2011:168)*

*Os conteúdos e descritores de desempenho relativos à Gramática devem, pois, ser trabalhados na perspetiva de um adequado desenvolvimento da consciência linguística e metalinguística, de uma cabal compreensão dos textos e do uso competente da língua Oral e Escrita. Em suma, defende-se uma perspetiva integradora do ensino do Português, que*

## *A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*

*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

*valoriza as suas dimensões cultural, literária e linguística e que encontra a sua especificação nas Metas Curriculares que fazem parte do presente documento, através do elenco dos desempenhos esperados na sua concretização didática.*

Ministério da Educação e Ciência( 2014:13)

### 2.2 A escrita nos Programas de Francês

Nesta parte faremos uma breve análise ao *Programa de Francês do Ensino Básico-Plano de organização do Ensino-Aprendizagem*. O documento visa orientar a prática do ensino-aprendizagem do Francês para o 3º ciclo, mais concretamente os 7º, 8º e 9º anos homologado em 1991 e aí se reúnem as suas componentes fundamentais, nomeadamente finalidade e objetivos, enunciado de conteúdos, linha metodológica geral e critérios de avaliação. Trata-se dos princípios básicos do programa, e pela sua natureza prescritiva, devem pautar obrigatoriamente o trabalho do professor.

O programa refere que:

*Atendendo ao nível etário e de conhecimentos linguísticos dos alunos deste ciclo e dado o facto de que nele se vão consolidar, de modo sistemático, conhecimentos que envolvem referências culturais tendentes a proporcionar uma visão da vida Francesa e da França, importa explicitar as linhas de força que subtem o presente programa já referidas no volume 1 e resultantes do novo contexto de ensino-aprendizagem.*

*[...]Com efeito, o aluno deve produzir enunciados a partir de modelos, tópicos e outros tipos de suporte, neste caso concreto foram as imagens; produzir livremente enunciados simples, progressivamente mais elaborados; elaborar textos aplicando adequadamente as matrizes discursivas; aplicar regras de concordância gramática; reproduzir graficamente palavras e enunciados de língua francesa; utilizar corretamente, nos aspetos mais relevantes, o sistema gráfico francês.*

*No que diz respeito à produção escrita, convirá distinguir entre três tipos de atividades:*

- as que organizam em exercícios pontuais, parcelares – nomeadamente as que se realizam na chamada fase de manipulação ou de apropriação da língua-, consubstanciadas em variadíssimos exercícios ( transformação de frases e de*

## *A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*

*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

*textos, produções de descrições a partir de puzzles de palavras, recontos parciais de histórias-parte inicial ou final;*

- *as que recaem sobre a produção de textos sob modelos (cartas, telegramas, receitas, anúncios...);*
- *as que assentam na produção de textos com função comunicativa ( texto-notícia, texto de opinião, anedotas, provérbios, poemas, registo de histórias ou de acontecimentos escolares, correspondência interescolar – nomeadamente com alunos de escolas francesas).*

*Consequente, a necessidade de fazer progredir harmoniosamente as capacidades comunicativas dos alunos devendo assentar no entendimento do doseamento quantitativamente equilibrado das atividades pertinente ao desenvolvimento de cada uma dessas capacidades básicas: Compreensão auditiva e escrita, produção oral escrita. Na verdade, a própria exposição à língua escrita, ou a produção negociada de um texto escrito, fornece aos alunos momentos excelentes de prática oral do Francês, nos quais se discutem sentidos e formas linguísticas e se instituem consensos sobre as mesmas formas, sobre esses mesmos sentidos. Tais consensos são válidos, porque redundam em produtos linguísticos: são vantajosos no que toca aos processos ensino-aprendizagem que desencadeiam e nos quais se empenham professores e alunos.*

Ministério da Educação (2000:57)

### 2.3 A escrita no Quadro Europeu Comum de Referência Para as Línguas

Neste momento, analisaremos o QECR à luz da produção escrita em aula de língua estrangeira. Para entendermos melhor alguns conceitos do *QECR*, temos que perceber que a escrita implica pensamento e a ação daquilo que pensamos através de um conjunto de conhecimentos socioculturais e gramaticais que ficam registados graficamente.

O *Quadro Comum Europeu de Referência* refere que:

*Communication et apprentissage passent par la réalisation de tâches qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. Dans la mesure où ces tâches ne sont ni routinières ni automatisées, elles requièrent le recours à des stratégies de la part de l'acteur qui*



## A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA

*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

*communiqué et apprend. Dans la mesure où leur accomplissement passe par des activités langagières, elles comportent le traitement (par la réception, la production, l'interaction, la médiation) de **textes** oraux ou écrits.*

*Le **modèle** d'ensemble ainsi esquissé est **de type résolument actionnel**. Il se trouve centré sur la relation entre, d'un côté, les stratégies de l'acteur elles-mêmes liées à ses compétences et à la perception/représentation qu'il a de la situation où il agit et, d'un autre côté, la ou les tâche(s) à réaliser dans un environnement et des conditions donnés. Ainsi, quelqu'un qui doit déplacer une armoire (tâche) peut essayer de la pousser, la démonter pour la transporter plus facilement et la remonter, faire appel à une main-d'oeuvre extérieure, renoncer et se convaincre que ça peut attendre demain, etc.(autant de stratégies). Suivant la stratégie retenue, l'exécution (ou l'évitement, le report, la redéfinition) de la tâche, passera ou non par une activité langagière et un traitement de texte (lire une notice de démontage, passer un coup de téléphone, etc.). [...]*

*La relation entre stratégies, tâche et texte est fonction de la nature de la tâche. Celle-ci peut être essentiellement langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert sont avant tout des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent d'abord sur ces activités langagières (par exemple : lire un texte et en faire un commentaire, compléter un exercice à trous, donner une conférence, prendre des notes pendant un exposé). Elle peut comporter une composante langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert ne sont que pour partie des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent*

*aussi ou avant tout sur autre chose que ces activités (par exemple : confectionner un plat à partir de la consultation d'une fiche recette).*

Conselho da Europa ( 2001:19)

### 2.4 O espaço para as imagens e a produção escrita nos manuais

Os documentos que analisamos anteriormente funcionam como um guia de boas práticas e ensino de forma a aconselhar o professor, colocando em prática um conjunto de competências e estratégias para que os alunos beneficiem de uma aprendizagem cativante,

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

enquanto os manuais são ferramentas de suporte do professor, privilegiando a aproximação entre o professor, alunos, e os conteúdos programáticos, disponibilizando o aspeto gráfico do livro (tipo de caracteres, espaços, bandas de apontamentos laterais, imagens) e conteúdos e estratégias.

Na verdade, o recurso ao manual ainda continua a ser uma prática apetecível para a escola e os alunos, dado ser um guia importante para o professor e ainda porque fornece conteúdos, atividades e estratégias para alunos “à mão de semear” e fiéis ao programa do Ministério de Educação, que de alguma forma justifica a compra dispendiosa para os encarregados e educação.

Não defendemos o uso do manual com radicalismo, dado que não tem que ser necessariamente uma bíblia assente em crentes submissos, nem também a sua proscrição, sendo que o professor deve ser sempre o mediador pertinente para encontrar as melhores estratégias, e adaptar melhor os conteúdos.

Neste momento, refletimos sobre o espaço para as imagens enquanto recurso didático de forma a promover a produção escrita, nos manuais de Francês e Português para o Ensino Básico e Secundário adotados onde decorreu a prática deste projeto pela escola no ano de 2014-2015.

De acordo com a observação do manual *Mots croisés*<sup>12</sup> nível 3, verifica-se que no decorrer das várias unidades, as imagens são concebidas com propósitos diferentes, de acordo com as atividades e estratégias pretendidas, tais como desbloqueio de memória, interação, levantamento lexical, implementação da gramática, ilustração, produção oral ou escrita sendo que algumas são desproporcionais aos objetivos pretendidos.

A título de exemplo, na página 7 deste manual referente à Unidade 0 “*pour commencer*” aparece uma imagem desfocada com vários alunos, e automaticamente, o que pedido aos alunos, como proposta de trabalho, é o balanço dos conhecimentos transatos. No entanto, a imagem não é sequer representativa desses mesmos conteúdos que lhes são pedidos: Relembrem os dias da semana, do mês, corpo humano, cores, exprimir opiniões, numerais, adjetivos, verbos em geral.

Já na página 8 deste manual *Mots croisés* surge-nos um exercício de escolha múltipla, que implica o conhecimento da França, de um modo abrangente e em que a

---

<sup>12</sup> Susana Costa, Luísa Pacheco (2008) – *Mots croisés*, nível 3-Francês 9º ano, Porto Editora.

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

imagem é associada logicamente à escolha da resposta. Neste caso, o exercício já permite ao aluno ter um desbloqueio de memória, associando imagens ao conhecimento da França. Nesta segunda atividade as imagens já têm um propósito, isto é funcionam como uma estratégia de forma a motivar, estimular e ativar o conhecimento dos alunos através da associação de imagens e possíveis respostas, neste sentido, estas imagens conferem embora de forma diferente a mesma intencionalidade daquelas que realizei ao longo do estágio.

Na página 15 surge-nos um bom exemplo de várias imagens inapropriadas, com vista a realizar um exercício de associação, em que as imagens são desenhos infantis, e que muito provavelmente alguns alunos terão dificuldade em descodificar os legumes, frutos e animais, visto que as imagens não têm volumetria, funcionando como desenhos estampados de difícil descodificação.

Na página 17, referente à unidade zero, as imagens com a ajuda de pedaços de vocabulários, servem para que os alunos construam a parte da palavra que falta, por associação às imagens que visualizam, sendo que as imagens têm a ver com os temas que eles irão dar durante o ano, neste caso é o exemplo de como várias imagens podem ser utilizadas para fazer um bom levantamento lexical.

Na página 18, referente à unidade 0, surge-nos de novo um conjunto de imagens com personagens realizando uma ação, evidenciado um aspeto infantilizando, sendo que, a atividade que é pedida aos alunos vai no sentido, de que estes sejam capazes de construir frases no presente do indicativo na primeira pessoa do singular ou plural, de modo a ativar o presente de um conjunto de verbos referentes a temas, os alunos facilmente associam as tarefas dos personagens aos verbos.

No decorrer da página 38 referente ao dossier “*préparer l’avenir*” existe um exemplo de uma banda desenhada, em que alguns textos estão incompletos, tendo os alunos que descobrir através de frases que lhes são atribuídas aleatoriamente, este exercício faz com que os alunos estimulem as suas capacidades cognitivas através das imagens.

Na página 32 do dossier “*préparer l’avenir*” surge-nos quatro imagens que ilustram e ajudam a reforçar o texto escrito do jornal escolar íntimo de Roxane. Desta forma as imagens, não visam um levantamento lexical interação, produção oral ou escrita, mas simplesmente reforçar a compreensão escrita.

Na página 41 referente ao dossier “*que feras-tu plus tard?*”, surge-nos uma imagem que nada ou pouco condiz com o exercício que é pedido quer seja a nível escrito, quer seja a nível oralizante: vê-se na imagem vários jovens numa mesa de café com cadernos e

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

computadores de lado, sendo que o que é pedido aos alunos é que estes façam a característica psicológica das várias profissões e ativem o vocabulário, ora penso que a imagem é demasiado desproporcional à inferência dos alunos.

Nesta mesma unidade, referente às páginas 42 e 43 “*que feras-tu plus tard?*”, o exercício proposto incumbe os alunos a associar pequenos textos escritos a imagens, de algum modo, os alunos podem associar a compreensão escrita através das imagens, da mesma forma que podem usar as imagens de modo a suplantarem as dificuldades que a escrita lhes pode provocar.

No *dossier 4* na “*qu’est-ce que l’art*” surge também uma imagem abstrata com figuras pouco evidenciadas em que a atividade que é proposta aos alunos é a de escolher uma obra de arte e explicarem as razões das escolhas deles. Esta atividade tanto poderia ser escrita como oral, mas é verdade que para tal acontecer, os alunos teriam que previamente trazer de casa uma imagem para comentarem, ou escreverem um pequeno texto.

O tema de investigação que coloquei em prática durante o estágio está presente em algumas atividades do manual. Se recorrermos à unidade 0 na página 21 verificamos um exercício de reescrita em que os alunos têm que colocar os verbos que estão no infinitivo em vários tempos tais como: *Présent*, *Passé composé* e *Imparfait*, sendo que o texto tem imagens que ilustram as várias ações do personagem do texto. Com efeito as imagens surgem como apoio à compreensão e expressão escrita.

Na página 67, os alunos têm que construir frases com o apoio de imagens e de expressões adverbiais, sendo convidados a construírem frases relacionadas com eventos culturais.

Na unidade 4 do manual, surge-nos um outro exercício de compreensão e expressão escrita em que os alunos dispõem de um texto com espaços em branco, apoiado com imagens e vocabulário disponível de forma aleatória, sendo que os alunos têm que escolher o vocábulo certo para o espaço branco, mas mais uma vez apoiados por duas imagens. Além disso, este manual dispõe sempre de vários textos orais e escritos que preconizam sempre um questionário de modo a ativar a compreensão oral ou escrita.

No que concerne às tipologias dos textos durante as várias unidades didáticas do manual *Mots croisés 3* destacam-se algumas bandas desenhadas, como é exemplar na página 12, uma narrativa na página 21, um diário íntimo na página 32, um texto informativo nas páginas 50 e 92 e um texto publicitário nas páginas 102, 108, 109.

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

O manual “Página seguinte<sup>13</sup>” referente ao 11º ano contempla a unidade 0 para fazer a diagnose dos alunos, e a intenção de que os alunos saibam distinguir textualmente um comunicado; reclamação/protesto, artigo científico e artigo técnico.

No que concerne aos textos literários o manual foi preparado para que os alunos atentem: a) ao discurso político, no que diz respeito ao Padre António Vieira, Sermão de Santo António aos Peixes; texto expositivo-argumentativo; b) o drama em Almeida Garrett, Frei Luís de Sousa; textos argumentativos, textos expositivo-argumentativos, sintaxe; c) a narrativa em Eça de Queirós, Os Maias; caricatura, desenho humorístico, debate, e d) ainda a poesia de Cesário Verde; publicidade; artigo de apreciação crítica.

A par desta tipologia textual, os alunos convergem no aprimoramento do Funcionamento da Língua; Oralidade; escrita; Leitura de imagem; Enciclopédia literária e Glossário de símbolos.

O manual contempla ainda como sugestão relativamente à *escrita* uma oficina da escrita propostas de apropriação e aperfeiçoamento das técnicas de escrita.

Na página 180, temos como proposta de oficina de escrita o seguinte; elabora um monólogo (sketch), de tema livre, para ser representado em 3 minutos.

**1.ª fase- planificação:** a) Escolha do tema; b) Elaboração dos tópicos para o diálogo; c) Inclusão das didascálias relativas aos movimentos em palco, aos gestos, às expressões facial e corporal.

**2.ª fase-textualização:** a) Escrita do diálogo, de modo a apresentar uma estrutura lógica na sequência das ideias; b) Inserção das indicações relativas aos movimentos; gestos; expressão facial e corporal (didascálias) oportunamente e de forma devidamente identificável; c) Utilização do vocabulário indicado; d) Leitura do texto, cronometrando o tempo.

**3.ª fase-revisão:** a) correção do texto ao nível do vocabulário e das estruturas das frases; b) verificação da presença/ausência de indicações cénicas importantes nas didascálias; c) corte ou acrescentamento do texto de acordo com o tempo estabelecido para a dramatização. Esta atividade é suportada por um texto mentor que serve como exemplo.

Existem várias atividades ao longo do manual como é evidente na página 193, em que a atividade propõe aos alunos um texto expositivo-argumentativo (80 a 120 palavras)

---

<sup>13</sup> Filomena Martins, Graça Moura, Página Seguinte – Português 11º ano, Texto Editora.

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

mostrando que Pedro da Maia é uma personagem de concepção naturalista, procedendo as três etapas da textualidade:

- **Planificação**- elabora o plano-guia (tópicos, características de Pedro da Maia- hereditariedade, educação, meio ambiente; quem apresenta a personagem, seu percurso de vida); tendo em conta a textualização e revisão.

Uma das propostas de escrita na página 189 é: “*Após a leitura da bibliografia do autor Eça de Queirós, investiga em enciclopédias, histórias da literatura e na internet mais informação sobre a sua vida e obra. Regista a informação numa ficha bibliográfica*”.

Em suma, enquanto a compreensão escrita e a produção escrita de Francês na sua generalidade é composta por imagens, o mesmo não acontece com a produção escrita do Português, sendo que as imagens na generalidade em Português são ilustrativas dos textos literários.

## CAPÍTULO III

### **3. Contextualização do projeto investigação ação**

Este projeto de investigação-ação decorreu durante o ano letivo de 2014-15, na Escola Secundária de Rio Tinto, situada no concelho de Gondomar. Em breves traços, caracterizaremos a cidade e a escola, um observatório introdutório da realidade que descobriremos na sala de aula.

#### ***Concelho***

Rio Tinto é cidade desde 21 de junho de 1995, pertencente ao concelho de Gondomar, onze anos depois de ter sido elevada a vila. É constituída por 2 freguesias, Rio Tinto com 9,38 km<sup>2</sup> de área e 50 713 habitantes (censo de 2011) e Baguim do Monte com 5,46 km<sup>2</sup> de área e 14 102 habitantes (2011), situada no concelho de Gondomar (município do distritos do Porto e da Região do Norte. É um Município que integra a Área Metropolitana do Porto (Associação de municípios da área do Grande Porto).

Ao inserir-se na Área Metropolitana do Porto, Rio Tinto beneficia de uma boa acessibilidade a nível de transportes públicos tais como autocarro, metro e comboio, e torna-se uma cidade atrativa para viver e trabalhar, pois com a consignação da empreitada de construção da Linha de Gondomar ao consórcio Somague/Soares da Costa/Mota Engil/Monte Adriano/Efacec, arrancou a Segunda Fase do sistema do Metro do Porto. O troço Estádio do Dragão – Venda Nova da Linha de Gondomar é o primeiro de um conjunto de investimentos programado para os próximos anos e que virão praticamente duplicar a atual extensão da rede do Metro do Porto.

A construção da Linha de Gondomar, adjudicada àquele consórcio pelo valor de 97,5 milhões de euros, tem um prazo de execução de 560 dias. O valor total deste investimento, incluindo projeto e expropriações, ascende a 135 milhões de euros. Esta nova linha de Metro, servindo a zona Este da Área Metropolitana do Porto, tem um comprimento aproximado de 7 quilómetros e integra 10 novas estações de superfície.

O traçado definido entre a Estação Estádio do Dragão e a Estação Venda Nova, serve zonas de elevada densidade populacional. Entre aquelas duas estações, a linha descreve um «V» invertido: partindo da freguesia de Campanhã, ainda no Porto, segue para Norte até Rio Tinto e Baguim do Monte, descendo depois até Cabanas. Cerca de um quilómetro do trajeto faz-se em túnel – cruzando a fronteira entre o Porto e Gondomar e evitando conflitos com as linhas da CP e com a Estrada da Circunvalação.



*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

Todas as estações do Metro construídas no concelho de Gondomar vão ser servidas por parques de estacionamento. Cada qual terá uma capacidade média de cem lugares, promovendo a intermodalidade e facilitando a entrada no sistema.

***Escola***

A Escola Secundária de Rio Tinto situa-se na freguesia de Rio Tinto, concelho de Gondomar<sup>14</sup>, sendo, das sete freguesias do concelho, a que apresenta o mais elevado índice populacional, representando aproximadamente 40% da sua população total. Fazendo fronteira com a cidade do Porto, Rio Tinto revela-se um espaço com características urbanas de periferia, dependente deste grande centro urbano na satisfação das suas carências de primeira necessidade, como sejam o acesso a hospitais públicos centrais, polos universitários, cinemas, teatros e outros serviços que só existem naquela cidade. Para além disso, a cidade do Porto oferece elevados índices de empregabilidade à população ativa residente em Rio Tinto, que se dedica sobretudo à prestação de serviços (setor terciário). Pelo exposto, fica claro que esta proximidade do Porto faz de Rio Tinto uma cidade dormitório.

De acordo com o último “*Relatório de Avaliação Externa*” efetuado em março de 2008, pela Inspeção-Geral da Educação, que se baseou nos dados estatísticos da Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ) e nos dos Planos Operacionais de Respostas Integradas (PORI), Rio Tinto é a freguesia onde existem mais problemas sociais (violência doméstica, negligência, consumo de substâncias ilícitas e desemprego), conjuntamente com as freguesias de Fânzeres (atualmente agregada à freguesia de S. Pedro da Cova) e Baguim do Monte, com as quais faz fronteira.

A Escola Secundária de Rio Tinto iniciou a sua atividade pela Portaria de 30 de junho de 1982, mas só no ano letivo de 1992/1993 passou a funcionar no edifício onde atualmente mantém as suas funções, situado na Travessa da Cavada Nova. Foi a partir desse ano que a escola alargou o leque de ofertas aos alunos, que puderam passar a frequentar o Ensino Secundário e o Ensino Noturno. Presentemente, a Escola Secundária de Rio Tinto é a sede do Agrupamento de Escolas de Rio Tinto N.º 3, que integra a Escola Básica 2, 3 Frei Manuel de Santa Inês, o Centro Escolar de Baguim do Monte, a Escola

---

<sup>14</sup> O concelho de Gondomar é, atualmente, constituído por sete freguesias. No entanto, antes da reforma administrativa nacional de agregação de freguesias, as freguesias que compunham este concelho eram doze.

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

Básica 1/ JI do Seixo, a Escola Básica 1 Vale de Ferreiros e quatro jardins-de-infância (Baguim do Monte, Baixinho, Castro e Entre-Cancelas).

A oferta formativa da escola ampliou-se, passando a proporcionar, para além dos cursos ditos “*regulares*” (cursos Científico-Humanísticos), percursos de educação e formação de adultos (EFA), um curso vocacional, cursos profissionais e ensino recorrente. Refira-se ainda que o edifício foi alvo de obras de requalificação pela empresa pública Parque Escolar (2011), que dotou o espaço de linhas arquitetónicas modernas, amplas e luminosas áreas de convívio, de estudo, de pesquisa e de trabalho para alunos e professores. Atualmente, a escola dispõe de um novo bloco central, onde se localizam o acesso principal, o bloco administrativo, o Centro de Novas Oportunidades, a cantina, o bar, a loja escolar (onde funciona a papelaria e o centro de cópias), a Biblioteca Escolar/Centro de Recursos Educativos (BE/CRE), o auditório e o polivalente. Foi construído um amplo edifício gimnodesportivo e os blocos existentes, onde se situam as salas de aula e os laboratórios, foram reabilitados. A escola dispõe ainda de áreas exteriores amplas, onde foram introduzidos novos espaços de estar, um jardim temático com potencial pedagógico, um espaço de convívio e um anfiteatro ao ar livre, articulado com a sala polivalente.

Foi construído um amplo edifício gimnodesportivo e os blocos existentes, onde se situam as salas de aula e os laboratórios, foram reabilitados. A escola dispõe ainda de áreas exteriores amplas, onde foram introduzidos novos espaços de estar, um jardim temático com potencial pedagógico, um espaço de convívio e um anfiteatro ao ar livre, articulado com a sala polivalente. Os percursos de acesso, que ligam o corpo central aos pavilhões das salas de aulas, podem fazer-se pelo interior ou pelo exterior do edifício.

Os trajetos pelo exterior estão dotados de proteção para os dias de chuva. Em suma, trata-se de uma escola que usufrui de excelentes infraestruturas (exceto no que diz respeito às das salas de aula que apresentam dimensões reduzidas) e que proporciona os equipamentos multimédia essenciais (note-se, porém, que a conexão à Internet nem sempre funciona), facilitando a integração de uma grande diversidade de meios no processo de ensino-aprendizagem.

No que se refere ao corpo docente, trata-se de uma escola com um quadro de profissionais estável, visto que, dos 167 professores em funções, uma elevada percentagem (aproximadamente 90%) são professores efetivos.

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

A área de abrangência da escola é considerável, uma vez que acolhe alunos das freguesias de Rio Tinto, Baguim do Monte e S. Pedro da Cova. Para além destas freguesias, a Escola Secundária de Rio Tinto recebe também alguns discentes oriundos de outras freguesias do concelho.

No que respeita à caracterização das famílias, elas são, de acordo com o Projeto Educativo de Escola em vigor, maioritariamente biparentais (78,46%), havendo, no entanto, uma percentagem significativa de famílias monoparentais (16,82%). Grande parte dos pais e mães (46,08%) têm ocupação profissional na área do comércio e serviços (9,00% são empresários e 37,08% são empregados). Contudo, existe um número expressivo de casos de desemprego (13,15%) e de casos cuja situação profissional é indefinida (10,60%).

No tocante às habilitações académicas dos pais, é de salientar que a maioria possui o 9º ano de escolaridade (64,41%) e que apenas uma minoria possui uma formação de nível secundário (24,23%) ou de nível universitário (10,20%). Registam-se também alguns casos sem a escolaridade obrigatória (1,16%). Como fica patente pela descrição apresentada, há alunos de todos os estratos sociais e culturais.

Na primeira visita à Escola Secundária de Rio Tinto, a 4 de outubro de 2015, conheci as minhas orientadoras, alguns membros do Departamento de Línguas e alguns membros da Direção do Agrupamento, que me receberam de forma acolhedora. Considero que este primeiro contacto com a realidade foi muito importante para mim, pois, para além da receção amistosa que referi, reuni várias informações (sobre os manuais adotados e sobre o ponto da situação, relativamente às aulas já lecionadas pela orientadora) e documentos (Projeto Educativo, Projeto Curricular, Regulamento Interno, Plano Anual de Atividades; Planificações a longo e médio prazos) essenciais à minha prática letiva. Penso que cada membro da comunidade educativa (sobretudo os professores, os auxiliares da ação educativa, os alunos e os pais) deve ter conhecimento dos documentos orientadores da vida da escola para que possa afinar a sua prática (também) em função dos objetivos aí esboçados. A Escola Secundária dispõe ainda, como atividades extracurriculares, de um grupo de Teatro e um jornal no qual participei, apoiado pela Areal Editora.

Decorreu durante o estágio uma visita ao Teatro Nacional de São João do 9º ano de francês, organizada pela professora, no qual se vislumbrou uma peça de teatro, inspirada num Manifesto de Almada Negreiros, porém, a escola possibilitou aos alunos de

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

português, a dramatização de *Os Maias* de Eça de Queirós, através do convite de uma companhia de teatro que representou no auditório da escola.

***O Jornal da escola***

Dentro deste contexto, porque está de algum modo relacionado com o tema, gostaria de salientar que a escola tem um jornal que se intitula “Leitura sem dogmas”, patrocinado pela Areal Editora, no qual participei quando solicitado, e que é uma mais-valia para aquela comunidade escolar, que gosta que os seus textos cheguem até um leitor, promovendo a escrita dos escreventes, que muitas das vezes gostam que os seus textos sejam lidos reconhecidos pelos leitores daquela comunidade.

No entanto, por questões de ordem, tema, e prazo editoriais, não foi possível a publicação de um ou outro texto dentro das produções de textos realizados pelos alunos naquele jornal, pese embora essa hipótese tivesse sempre estado em cima da mesa.

O jornal é composto por duas professoras editoras, por vários alunos, professores e técnicos redatores que colaboram com vários textos, quatro alunos repórteres, e ainda um *designer*. Os alunos e os professores que colaboram com os textos trabalham no espaço da BE, que tem uma valência mais ampla de BE/CR, dado que alunos e professores podem usufruir da biblioteca, material de pesquisa e sala de computadores de forma integrada.

Os textos que se escrevem no jornal são de variada ordem, sendo que podemos encontrar textos informativos (por exemplo sobre o funcionamento da biblioteca, a comemoração e prevenção do cancro da mama), assim como de aconselhamento e prevenção (os fumadores de tabaco), eventos relacionados com a comunidade docente (como foi o caso da “happy hour” em que os alunos possibilitaram aos professores momentos de descontração e convívio), comemorações históricas (como o dia da independência), promoção da língua francesa e da francofonia, escrita criativa por parte de professores, alunos e funcionários (com vários textos poéticos, textos de cariz científico, crónicas, diplomáticos abordando os problemas e desafios da União europeia, lendas e tradições, humor e culinária). Desta forma, o jornal torna-se atrativo pela pluralidade dos temas, podendo atingir um público diversificado.

Embora não tenha sido possível a publicação de nenhum texto dos alunos pelas razões já enunciadas anteriormente, sempre que foi possível colaborei com o jornal

## A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA

### Suporte didático como meio de influência e facilitação.

escrevendo um texto que promove a língua francesa e, ainda, dois poemas, deixando aqui algumas imagens.

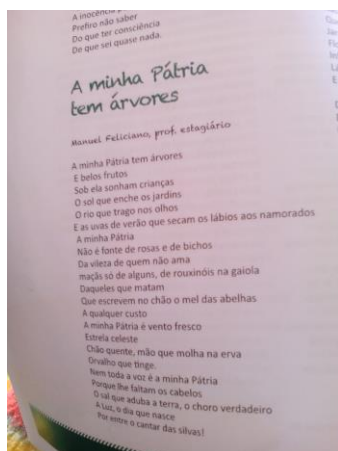


Figura 8. Poema – “A minha pátria tem árvores”

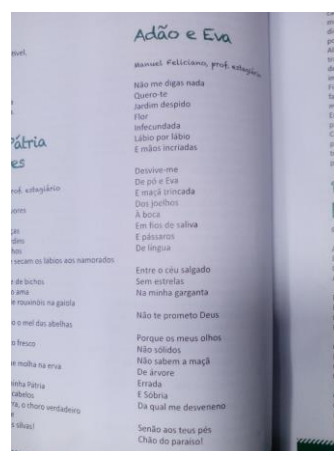


Figura 9. Poema – “Adão e Eva”

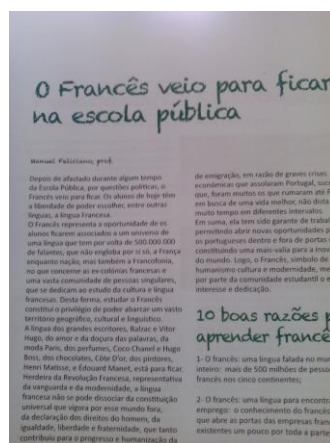


Figura 10. Artigo – “O Francês veio para ficar na escola pública”

### 3.2 Metodologia e contextualização da produção escrita

Na implementação da produção escrita tive em conta um conjunto de fatores que permitiram adaptar várias estratégias ao longo desta prática didática.

Primeiramente os trabalhos decorreram no final de cada unidade didática, para que os alunos tivessem os conhecimentos prévios sobre o assunto do texto, além de que as perguntas anexadas às imagens estavam intimamente ligadas ao tema da unidade didática, de modo a que não houvesse um desfasamento entre os trabalhos e a unidade didática.

O professor realizou a atividade com os alunos no final da unidade didática, permitindo-lhes o tempo necessário para a execução da mesma, sendo que quando não a

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

conseguiram concluir na sala de aula, terminaram a produção escrita em casa, sem perdas no que diz respeito à correção individual.

Foi-lhes facultado uma correção individual e uma listagem dos erros com a correção já dos mesmos e, além disso, tiveram acesso a um prontuário de erros sistematizados e a explicação da forma correta de modo a evitar sempre os mesmos erros, assim como a fichas de gramática.

Os alunos de francês dispuseram sempre de vocabulário adjacente à produção escrita para que fossem guiados a superar algumas dificuldades de vocabulário e também de uma legenda nas imagens para que estes não sentissem dificuldades na leitura das mesmas.

Os erros não constituíram um índice de discriminação por parte do professor, mas sim um marcador de forma a avaliar a dificuldade dos alunos, permitindo-lhes a melhoria da escrita e a evolução no ato da experimentação e da busca textual.

O aluno perde a atitude subjetiva em relação à sua própria criação e há uma crescente falta de confiança e insegurança no seu trabalho (Barrett, 1979). É, pois, vital introduzir meios e métodos de estímulo que evitem que o adolescente perca a autoconfiança.

O professor deve estar sempre presente na atividade escrita dos alunos, para que estes se sintam apoiados e tenham as condições normais para a sua realização, motivando-os, orientando-os, dando-lhes sugestões e ideias.

## CAPÍTULO IV

#### **4. Estratégias didáticas e a sua aplicação nas aulas de Língua Materna**

*C'est un trou de verdure où chante une rivière  
Accrochant follement aux herbes des haillons  
D'argent ; où le soleil, de la montagne fière  
Lui : c'est un petit val qui mousse de rayons...*

Rimbaud

Neste capítulo, serão apresentadas as diferentes estratégias didático-pedagógicas que foram trabalhadas ao longo do ano letivo para a turma de Português. Para isso, faremos a apresentação da turma, a análise dos resultados da diagnose obtidos através de inquéritos por questionários e conclusões daí retiradas; a explicação das estratégias e a leitura do interesse por parte dos alunos no decorrer de cada atividade. Posteriormente, demonstraremos como foram aplicadas em aula as diferentes estratégias.

##### **a) A turma**

A turma do 11º C de Português é composta por 26 alunos dos quais 11 são rapazes e 15 são raparigas fazendo parte do curso de Ciências. Com uma média de idades de 16 anos, é uma turma pertencente à classe média-baixa, evidenciando ser heterogénea segundo os resultados obtidos nos testes de Português e de outras disciplinas.

Quanto à questão social dos alunos, existem doze alunos que beneficiam da ação escolar da escola, sendo que 9 beneficiam do escalão A e 3 do escalão B. É ainda de salientar que entre estes 12 alunos que beneficiam da ação social escolar, há 10 que obtiveram uma bolsa de mérito.

Consta no documento facultado pela Diretora de Turma que existem três alunos com disciplinas em atraso no que respeita a Física e Química A e Biologia e Geologia.

No que diz respeito aos problemas gerais detetados na turma, pode-se dizer que do ponto de vista cognitivo existe uma dificuldade de aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos e ainda ausência de hábitos e métodos de trabalho.

Do ponto de vista comportamental os alunos revelam falta de concentração e falta de empenho, participação e falta de pontualidade. Ainda tendo em conta as especificidades de cada disciplina os alunos revelam falta de pré-requisitos inerentes à matéria lecionada.



*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

No que diz respeito à comunicação os alunos indicam ter dificuldades na expressão escrita e, ainda, no trabalho individual denunciam dificuldades ao nível da expressão escrita e ausência de método adequado de estudo.

Foi-lhes proposto um conjunto de estratégias e atividades com vista a superarem as dificuldades tais como: Fichas individualizadas de reforço da aprendizagem a Biologia; Reforçar os trabalhos de casa; Incentivar e valorizar a necessidade de métodos de trabalho e organização do estudo, Incentivar os alunos a frequentar regularmente os polos e os apoios; Implicar os EEs no comportamento dos alunos dentro e fora da sala de aula, Projeto D+PEN CAM; Projeto PEN; Apoio; Construir um plano de estudo, Exemplificar bons métodos de estudo, Controlar a realização dos TPCs. A média dos alunos do 11º ano de Português ao longo do ano, respeitando os três períodos foi: 1º Período 12,85, 2º período 12,69, e 3º período 13,69.

Durante o ano letivo, a turma revelou ser um grupo de pessoas bem formadas que gosta de receber bem as pessoas, sendo que as atividades podem considerar-se como positivas. O comportamento da turma foi de uma enorme cooperação e lealdade, o que facilitou o trabalho. Por isso, nunca me senti um anticorpo dentro de uma ambiência de ser humanos que conheci pela primeira vez. Os alunos foram sempre bastante colaborativos, participativos e sempre fizeram o seu melhor para que eu me integrasse no seu habitat de sala de aulas.

No que diz respeito as facilidades/ dificuldades, conseguimos nos aperceber que um dos handicaps dos alunos é a expressão escrita<sup>15</sup>, como aliás também foi detetado pelo “PTT” tendo em conta a sua caracterização.

Tabela 1. Plano de Trabalho da Turma do 11º ano de Português

<b>Categorias</b>	<b>Problemas detetados</b>	<b>Estratégias de superação</b>	<b>1º Per.</b>	<b>2º Per.</b>	<b>3º Per.</b>
1. Cognitivas	1.1 Dificuldade de aquisição, compreensão e aplicação de conhecimentos.	1. 11 Fichas individualizadas de reforço da aprendizagem a Biologia			

<sup>15</sup> Retirado do Plano de trabalho da turma.

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

	1.2 Ausência de hábitos e métodos de trabalho	1.2.1 Reforçar os trabalhos de casa, incentivar e valorizar a necessidade de métodos de trabalho e organização do estudo.  1.2.2 Incentivar os alunos a frequentar regularmente os polos e os apoios			
2. Comportamentais	2.1 Falta de concentração	2.1.1 Implicar os EEs no comportamento dos alunos dentro e fora da sala de aula.			
	2.2 Falta de empenho, participação e falta de pontualidade				
1. Específicas das disciplinas	3.1 Falta de pré-requisitos.	3.1.1 Projeto D+PEN CAM			
4. Comunicação	4.1 Dificuldades ao nível da expressão escrita	4.1.1 Projeto PEN  4.1.2 Apoio			
5. Trabalho individual	5.1 Ausência de hábitos de estudo regular	5.1.1 Construir um plano de estudo.			
	5.2 Ausência de método adequado de estudo	5.2.1 Exemplificar bons métodos de estudo.  5.2.2 Controlar a realização dos TPCs			

Os alunos revelam algumas dificuldades na organização das ideias, concentração, e os erros mais evidentes têm origem na morfosintaxe. Os alunos ainda que conheçam as três fases de planificação ou os marcadores de discursos, ainda mitigam muito a

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

possibilidade de os utilizar. Ao longo das atividades, apesar da vontade intrínseca da participação de todos os alunos, ainda houve alunos que desvalorizaram as atividades de escrita, escrevendo textos que ficaram aquém das expectativas, ou mesmo não participando, embora no cômputo geral a turma se mostrasse sempre coesa nas diversas atividades aplicadas.

Embora alguns alunos tenham mostrado mais inconstância ao longo das atividades em relação a outros mais hábeis, a verdade é que houve sempre uma boa participação de todos e o espírito de superação por parte daqueles que sentiram mais dificuldades.

Em conclusão, os alunos que me receberam, possibilitaram-me uma ótima integração e demonstraram uma grande empatia, de forma a facilitar toda a prática de investigação ação, que foi arquitetada de modo a debelar as suas maiores dificuldades no que consiste a interpretação da regra gramatical que implica a prática de escrever.

b) A diagnose

No início do ano letivo, foi entregue um inquérito<sup>16</sup> com várias perguntas à turma que, por um lado visou verificar se os alunos tinham ou não afinidade com a produção escrita e, caso não a tinham, procurou-se averiguar a razão pela qual isso não acontecia; por outro lado o inquérito averiguou se as imagens poderiam ser uma maior valia em vários sentidos tais como: falta de ideias, desconhecimento do tema, falta de léxico, dificuldades ortográficas, relacionadas com a sintaxe, organização das ideias, tipologia ou outras.

O presente questionário inseriu-se numa investigação no âmbito da dissertação do mestrado e teve como objetivo analisar a relação entre as imagens e a competência da escrita em alunos de Português (LM) e Francês (LE) do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Em suma tentou-se verificar se os alunos gostam de escrever, têm hábitos de escrita com regularidade, individualmente ou em pares, variam a tipologia, percorrem as fases da planificação textual, valorizando a correção.

Dos vinte e seis alunos inquiridos, responderam ao inquérito vinte e quatro, sendo que nove alunos afirmaram não gostar de escrever. Dos que responderam não gostar<sup>17</sup> de

---

<sup>16</sup> Cf. Anexo 1.

<sup>17</sup> Cf. Anexo 26.

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

escrever atribuíram as causas à falta de ideias e organização do tema, falta de léxico adequado ao tema, e dificuldades relacionadas com a sintaxe.

Quanto à pergunta “*Consideras que uma imagem poderia ajudar-te na produção de um texto?*” dezassete alunos responderam que sim e sete proferiu que não, no entanto treze alunos afiançou que já escreveu inspirado por uma imagem.

No entanto, dos vinte e quatro alunos que entregaram o inquérito, dezanove dizem que uma imagem os poderia ajudar a colmatar a falta de ideias ou de inspiração, onze o desconhecimento do tema, três a falta de léxico, e cinco a organização das ideias.

Da análise de todo o questionário, embora nove tenham referido que não gostam de escrever, vinte afirmam que têm uma atividade escrita por semana e que, apesar das dificuldades que alguns sentem a escrever, dezanove respondem que uma imagem pode ajudá-los a superar algumas lacunas que implicam a construção de um texto, sendo que 17 acham que as imagens os podem ajudar a desenvolver a competência da escrita. De forma a agilizar as atividades dos alunos que já sentem o estímulo pela escrita e a mudar a opinião dos que não sentem qualquer estímulo pensou-se então num conjunto de estratégias.

c) Estratégias

As estratégias que foram levadas a cabo tiveram como base a diagnose do inquérito que foi respondido pelos alunos, de modo a que estes pudessem debelar as dificuldades que lhes colocava o texto escrito. Com efeito, durante o ano letivo trabalhou-se com a turma a relação entre as imagens e a produção escrita, mas tendo em conta determinados critérios. Pensou-se falar com os alunos sobre a importância da planificação textual na elaboração de um texto, distribuindo aos alunos as três fases da planificação<sup>18</sup>, muito embora os alunos e a orientadora já tivessem abordado e trabalhado estas fases em anos anteriores. Abordou-se e distribui-se de igual modo à turma os marcadores de discurso, muito embora a orientadora já tivesse abordado e trabalhado esta temática. Contudo, era indispensável para que os alunos pudessem organizar as suas ideias e o texto.

Os alunos tiveram acesso de igual modo a uma pergunta que continha pistas e várias imagens anexadas, para que se pudessem motivar, inspirar, e além do mais colocassem em prática todo o conhecimento lexical de modo a ficarem desbloqueados.

---

<sup>18</sup> Cf. Anexo 11.

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

Em alguns casos, quando as imagens eram mais de cariz poético ou abstrato, as imagens continham uma legenda de modo que os alunos pudessem interpretar melhor o sentido das mesmas.

Os alunos variaram de tipologia textual, respeitando o tema sempre da unidade didática, uma vez que não faria tanto sentido fazer uma atividade escrita descontextualizada da unidade didática. Por fim os alunos foram corrigidos e avaliados<sup>19</sup> de modo a serem valorizados, e a terem noção do funcionamento da língua, sendo que os erros foram sistematizados<sup>20</sup> e entregues em mão, através de um prontuário, ou ficha gramatical referentes aos erros mais evidenciados durante os textos, de forma a não cometerem sempre os mesmos erros em atividades ulteriores.

#### 4.2 A violência exercida contra os animais

A sequência didática de 90 minutos teve como plano de fundo o texto argumentativo de Padre António Vieira, *Sermão de Santo António aos peixes*. Os alunos até então já tinham estudado vários textos de Padre António Vieira, compreendendo o exórdio, a exposição e a confirmação. Deste modo, os alunos reforçaram os conhecimentos que já possuíam sobre as especificidades do texto argumentativo em particular.

A leitura do texto argumentativo *Sermão de Santo António aos peixes* de Padre António Vieira em questão, nesta sequência didática, permitiu o reencontro com textos que já tinham sido analisados em sala de aula, e uma parte de texto referente ao Epílogo em que o narrador assume a posição de superioridade dos peixes relativamente aos outros animais e a ele mesmo.

Durante o Epílogo constata-se que a fome é simbolizada pelos índios do Maranhão, enquanto a brutalidade é simbolizada pelos colonos, que denotam uma grande desumanidade e insensibilidade perante os índios, visto que enriquecem através da sua exploração. Além disso, há toda uma simbologia inerente aos peixes e que está eminentemente associada a figuras bíblicas.

---

<sup>19</sup> Cf. Anexo 33.

<sup>20</sup> Cf. Anexos 17, 18.

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

O Polvo é associado a Judas e à sua traição, as Roncas do mar emitam Pedro, Golias e Caifás, além de que os próprios elementos do polvo são comparados a um monge pela sua caracterização física: Capelo; Raios; e ausência de ossos.

Padre António Vieira compara então o grande traidor do mar, que é o polvo, aos grandes traidores da terra que são os moradores do Maranhão e os colonos, dadas as grandes atrocidades cometidas contra os índios.

Partindo da premissa que é desenvolvida por Padre António Vieira, em que ele coloca os peixes numa condição superior à dos outros animais e à do pregador, com vista à elaboração de um texto escrito tendo em linha de conta o tema da minha tese “*A relação entre as imagens e a Produção escrita*”, coloquei aos alunos a seguinte questão:

*“Redige um texto expositivo argumentativo sobre o que crês da violência, abandono e exploração exercida pelo homem contra os animais, podendo ainda dizer se já presenciaste algumas destas situações”.*

O texto estava acompanhado de imagens que elucidavam os alunos automaticamente para este problema, que diz respeito à sociedade em geral, continuando a ser um tema atual, desta forma os alunos elaboraram um texto argumentativo em grupos de dois alunos.

As imagens ajudavam os alunos a desenvolverem um conjunto de ideias pertinentes à elaboração do texto, além disso eram extremamente enriquecedoras, porque conseguiam causar-lhes um desbloqueio de informação, além de lhes causar um impacto a nível emocional.

Por outro lado, as imagens por si só conseguiram reativar-lhes alguma falta de léxico que, eventualmente, não lhes ocorreu, o conhecimento sociocognitivo, e até mesmo a organização das ideias.

Com esta atividade pretendeu-se explorar a criatividade dos alunos, ativar o seu conhecimento sociocognitivo de uma realidade que pode fazer parte do meio no qual estão inseridos, participarem de uma forma cívica nos problemas que afetam o mundo e a sociedade, mas também proporcionar-lhes a valorização do texto, assim como a sua correção.

No final de cada atividade os alunos responderam a um questionário <sup>21</sup> para que de alguma forma se autoavaliarem relativamente a um conjunto de parâmetros que são imperiosos na produção escrita. No entanto antes de exercerem a atividade usufruíram de


---

<sup>21</sup> Cf. Anexo 12

## A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA

### Suporte didático como meio de influência e facilitação.

uma ficha de leitura com a planificação<sup>22</sup> e marcadores discursivos<sup>23</sup>, por conseguinte no final beneficiaram de uma correção individual e os erros foram sistematizados e corrigidos através de uma ficha que foi entregue aos alunos.



Agrupamento de Escolas Rio Tinto Nº3







2014 -15  
11ºc  
Data: 03/12/14  
Feliciano

Professor estagiário: Manuel

Nome \_\_\_\_\_

Número \_\_\_\_\_

1. Redige um texto expositivo-argumentativo sobre o que crês da violência, abandono, e exploração exercida pelo homem contra os animais, podes ainda dizer se já presenciaste alguma desta situações.



Na minha opinião, a violência, abandono e a exploração exercida pelo o Homem dos animais é algo que não se devia praticar.

Tenho esta opinião pois, sendo os animais seres vivos, ~~mas~~ embora racionais, também têm direito à vida e sentimentos. Quando o Homem utiliza os animais para seu próprio interesse, como por exemplo para vestuário e acessórios, estão a agir incorretamente e deveriam ser punidos por isso. Por exemplo, quando se abandonam cães nos autoestacionamentos, quando se maltrata e agredir os animais, estamos a agir de forma egoísta e egocêntrica, desprezando e esquecendo o mal que estamos a fazer aos animais. Outro assunto que acho errado na sociedade é o facto de quando vemos a um cão por exemplo, e temos de pagar por um em cão. Porque é que isto acontece? Nós também não compramos crianças, por isso também não se devia comprar ou vender qualquer um animal.

Em relação à exploração dos animais tem os seus benefícios e os seus malefícios. Se não existisse a utilização de animais nos laboratórios em experiências, a ciência não estaria tão evoluída como a temos. Visto do lado mau também exploramos os animais por exemplo nas lutas e nas ~~lutas~~ lutas e de uma forma cruel por exemplo se algo de entretenimento para nós, e isso é bastante desumano.

Em suma, a violência e o abandono de animais é algo que tem de acabar. Por isso cada um tem de se colocar no lugar dos animais e pensar no que eles estão a sentir e a sofrer com os atos do Homem, mudando assim os seus atos.

estefania

Figura 11. Imagens anexadas à violência animal

Figura 12. Amostra de um texto elaborado a partir da questão colocada e das imagens anexadas

O texto da figura 12 em questão representa um erro morfosintático, pois os alunos escreveram “eles *estaram*” referente à terceira pessoa do verbo estar no futuro do indicativo e a forma correta seria “eles *estarão*” logo cometeram um erro de concordância.

<sup>22</sup> Cf. Anexo 11  
<sup>23</sup> Cf. Anexo 13

## A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA

Suporte didático como meio de influência e facilitação.

A violência contra qualquer ser vivo é um ato sem explicação e que mostra a falta de humanidade em pessoas que cometem estas ações.

Um animal, seja doméstico <sup>neste caso</sup>, pode nos trazer carinho e dedicação e o dono só pode corresponder da mesma maneira. Quando adotamos trazemos um ser vivo para o nosso ambiente familiar, a nossa obrigação é cuidar e trazer todo o bem necessário para que este tenha as melhores condições de vida. Tratar de forma errada animais que nos esperam todos os dias em casa e que quando chegamos nos dão rural atencioso não é humano. Nem todos as pessoas têm de possuir um animal doméstico ou mesmo gostar de cuidar de animais, mas é o dever de toda uma sociedade de protegê-los e não prejudicá-los. Não somos mais que eles, toda a vida tem o seu valor e não cabe a nós julgá-los.

No entanto, a violência e exploração não acontece apenas em animais domésticos mas também em animais que vivem em liberdade. Estes são explorados pelos homens, que ~~matam-nos~~ <sup>que lhes</sup> retiram características próprias para obter um lucro maior no comércio ilegal. Isto acontece, por exemplo, aos rinocerontes, aos quais lhes é retirado os chifres para vender. Outro exemplo de exploração é a utilização de animais, como os elefantes, para o circo. Animais selvagens são retirados dos seus habitats para serem exibidos e usados como método de diversão para os espectadores. Não terão estes tanto direito como nós, de viver livremente? Ou somos tão arrogantes que só conseguimos ver o quanto melhor somos de outros animais?

Para mim, qualquer violência contra um animal não pode ser desculpada e todos os criminosos devem ser punidos. É preciso criar um mundo onde todos os seres vivos tenham os

Figura 13. Amostra de um texto referente à violência contra os animais

### 4.3 Sistematização e correção gramatical

Forma errada	Concordância	Forma errada
Eles estavam		Eles estarão

Erro cometido no texto da figura 12

- Os alunos, relativamente ao texto da figura 13 e na maior parte dos textos, incidiram os seus erros em alguns aspetos da morfossintaxe, pois nas frases com “polaridade negativa” (não) e (sem) o pronome deve ficar antes do verbo em posição proclítica.



*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

Forma errada	Polaridade negativa	Forma errada
Não cabe a nós		Não nos cabe a nós

O mesmo acontece em casos de orações subordinadas o pronome precede a forma verbal em posição proclítica, ou seja antes do verbo.

Exemplo: Ele disse que as tinha lavado.

É este o homem que as lavou.

Forma errada	Polaridade negativa	Forma errada
Que matam-nos		Que os matam

#### 4.4 A margem do amor

Na sequência do estudo do texto dramático – *Frei Luís de Sousa* de Almeida Garrett os alunos escreveram um texto de opinião respeitando a seguinte questão: “Apoiando-te nas imagens que se seguem, refere o que é para ti o amor, interrogando os seguintes aspetos: *é um sentimento de partilha, de busca espiritual, de desafio, de coragem, de encontro contigo mesmo, de lealdade, de cooperação, de descoberta, de reclusão, de liberdade, de eternidade, de fraternidade, de enfermidade, físico, de aceitação, de tolerância.*”

A atividade decorreu de uma forma individual em sala de aula e os alunos contaram com uma Avaliação e uma sistematização<sup>24</sup> global dos erros que foram entregues a toda a turma.

O paradigma do amor continua a basear-se ainda por questões relacionadas ao belo e ao físico e, como qualquer outra mercadoria de consumo, é facilmente descartável, por um lado porque hoje a sociedade está mais direcionada para viver os momentos que o mundo terreno lhes proporciona, sendo que a tradição religiosa deixou de ter tanto peso, as

---

<sup>24</sup> Anexo 14,18.

## A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA

*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

peças vivem, sentem, amam, traem, sem grandes culpas religiosas, sendo que o Paraíso que ainda lhes está prometido é o jardim da terra; por outro lado o paradigma da sociedade mudou, as pessoas são absorvidas pelo mundo do trabalho, há pouco tempo para que as pessoas se descubram, o mundo do trabalho sorve homens e mulheres e pode desgastar as relações, portanto só um grande equilíbrio entre homens e mulheres pode ser duradouro, numa sociedade em que tudo acontece a um ritmo alucinante.

Até aqui chegar os alunos estudaram vários textos de Almeida Garrett compreendendo o drama, no que diz respeito ao teatro, ator, encenador, dramatização, *sketch*, elenco, cenário, figurino, palco, bastidores, camarim e espetador. Estudaram de igual modo as diferenças entre o drama romântico e a tragédia clássica no que diz respeito à unidade de tempo e de espaço e ainda a razão pela qual a tragédia do rei Édipo se apresenta como o paradigma do teatro ocidental.

Interpretaram e analisaram o primeiro ato da cena I de *Frei Luís de Sousa*, pretendendo-se que fossem capazes de: saber escutar e compreender géneros formais e públicos do oral; mobilizar conhecimentos prévios; distinguir o essencial do acessório; saber escutar criteriosamente discursos orais, identificando factos e opiniões; utilizar uma expressão oral fluente e correta adequada a diferentes situações de comunicação; exprimir pontos de vista; argumentar e destacar informações; utilizar recursos expressivos linguísticos e não linguísticos; apreender criticamente o significado e intencionalidade do texto escrito dramático; com rapidez e em profundidade; seleccionar as fontes de informação adequadas às tarefas a utilizar sobre a interpretação textual da cena I do primeiro de *Frei Luís de Sousa*; caracterizar as didascálias referente ao ato primeiro da cena I; identificar palavras antónimas ao longo da primeira cena; explicar o uso do valor da pontuação e interjeição ao longo da primeira cena.

Como atividade de pré-leitura os alunos foram convidados a ouvir e a ver um vídeo com um poema de Vinícius de Moraes “*É preciso que nos encontremos diante do amor como duas árvores fêmeas cuja raiz é a mesma que se perde na terra profana...*”, homenageando o amor numa perspetiva mundana e sagrada.

No que concerne o exercício que enfatiza a leitura textual, os alunos produzem uma leitura expressiva do texto do manual “Página seguinte”, respondendo a um questionários que englobou perguntas de interpretação, além disso transcreveram frases de polaridade negativa, seleccionaram na fala de Dona Madalena palavras com o valor semântico de

## A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA

*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

superlativação, transcreveram frases de polaridade negativa e esclareceram o valor da pontuação utilizada e do uso da interjeição do texto em questão.

Como exercício de pós-leitura os alunos refletiram sobre a vida passada de Dona Madalena, atual e futura conforme a leitura já feita, colocando em questão: “*Se na sua época a escolha livre de casamento ou divórcio fossem aceites, ela teria este estado de alma?*” Os alunos refletiram e escreveram sobre a atualidade destes conceitos.

Penso que esta questão acompanhada das imagens foi muito enriquecedora, visto que por um lado a dona Madalena viveu um conflito interior, que de alguma forma a faz reclusa de D. João de Portugal e não a deixa viver o amor por D. Manuel com liberdade. Por outro lado vive-se numa sociedade numa sociedade de consumo da qual as próprias relações não saem imunes.

*O amor é essencial na vida e não depende do sexo e das idades das pessoas.*  
*Muitas pessoas descrevem este sentimento como algo mágico porque outros afirmam por é uma autêntica paixão.*  
*O amor não é só sentido entre casais mas também entre a família e amigos.*  
*Tão o amor perduram entre um casal deve existir respeito, paciência e estimo e nem cooperação. Na última imagem vi-se um casal já de idade avançada que ainda lembram carinho e afeto um pelo outro, e que me leva a pensar que este casal o amor é que levaram uma relação de amizade e com uma complexidade de tal forma faz funcionar que o amor entre eles ainda perduram.*  
*A segunda imagem não é exemplo de amor pois quem me ama não tem um amor de verdade se não foi tal com o primeiro e muito menos se houve um amor entre a relação.*  
*O amor também pode ser um sentimento de posse pois muitas pessoas pensam e amam de e dispostas a dominar a relação e até mesmo a pessoa, como se pode ver na quinta imagem.*  
*A falta de confiança em si mesmo e de autêntica tua a que as pessoas de em que o(a) parceiro(a) as maltratem e comandem na vida delas e que muitas vezes leva à violência doméstica, entre casais adultos, e à violência no namoro, entre casais adolescentes.*  
*Na quinta imagem ainda podemos afirmar que o homem não é o dominante mas muitas pessoas afirmam e que este também pode ser alvo de violência.*  
*Um dos amores mais puros que pode existir é o amor entre pais e filhos, se de um amor sincero, humilde e eterno, na maneira dos siblings.*  
*Concluindo, o amor não escolhe idades e sexos, ou seja, não quer dizer que uma pessoa mais velha ame mais que uma mais jovem ou vice-versa e que um homem não esse amor tão intensamente como uma mulher. É por esta razão levam-me a dizer de toda a gente deve amar alguém com que seja o melhor amigo, a mãe ou o amorado, apenas devem sentir a força e o conforto que o amor podem trazer.*

Figura 14. Amostra de um texto- O que é para ti o amor?

*O amor é um sentimento que nutrimos pelas pessoas que gostamos.*  
*Do meu ponto de vista existem vários "tipos" de amor:*  

- entre um pai/mãe e um filho;
- entre um casal de namorados;
- entre a dona e o seu animal e, a fazer de tudo para o distinguir;
- a amizade, que para mim é o mais importante.

  
*Para haver amor é necessário existir paciência, compreensão, amizade e liberdade, ou seja, mesmo estando com uma pessoa podemos dar-lhe mais com outras. Vem aqui li algo como "dois namorados têm que lutar como irmãos, brincar como melhores amigos e amar-se e respeitar-se como marido e mulher".*  
*Por outro lado, aquele amor casamenteiro (da mãe, pois os casais também fazem parte) ou aquele amor violento, em que um deles não pode fazer nada (que está logo a levar e a não esquecer), não são verdadeiros amores.*  
*concluindo para esta ação?*  
  
*Para concluir, para haver amor é necessário que todas as pessoas se sintam bem consigo e com outros, ou seja, livres e felizes. Se fosse sempre assim, o mundo seria melhor, por todos nós termos o amor e o apoio da família, amigos ou mesmo namorados, para quando fosse mais necessário.*

Figura 15. Amostra de um texto- O que é para ti o amor?

### 4.5 Sistematização e correção gramatical

Neste texto da figura 14 vislumbra-se um erro de concordância visto que o sujeito da ação verbal é o amor.

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

Forma errada	Erro de concordância	Forma certa
...a força e o conforto que o amor podem trazer		...a força e o conforto que o amor pode trazer

No texto da figura 14 vislumbramos os seguintes erros:

Apesar é um elemento de locução em que a palavra se escreve com o caracteres todos juntos.

Forma errada	Erro ortográfico	Forma correta
A pesar		apesar

Forma errada	Erro morfosintático	Forma correta
Podermos dar-mo-nos		Podemos dar-nos

Presente do indicativo Verbo auxiliar (poder)	Infinito pronominal Verbo principal (dar)
Podemos	Dar-nos

- Sem o verbo auxiliar (poder) podemos dizer: “Ao dar-mo-nos aos outros é uma prova de amor”

Forma errada	Erro de acentuação	Forma correta
ciumes	A palavra ciúmes é acentuada na sílaba grave logo carece de acento na vogal (u)	ciúmes

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

Forma errada	Erro de coesão	Forma correta
<p>Por outro lado aquele amor ciumento demais, <u>pois</u> os ciúmes também fazem parte....</p> <p><u>Por outro lado</u>....</p> <p>Pois os ciúmes também fazem parte, <u>ou</u> aquele amor...</p> <p>ou</p>		<p>Por outro lado aquele amor ciumento demais <u>leva</u> muitas vezes à violência</p> <p><u>Por um lado, por outro lado</u></p> <p>Pois os ciúmes também fazem parte <u>de uma relação</u></p> <p><u>Ou uma coisa ou outra</u></p>

Embora o texto quanto à coerência lógico-conceitual interna ao texto respeite a relevância (numa informação relevante, u seja, numa informação que vem a propósito, que se relaciona com o que foi dito anteriormente), a não contradição (não havendo informações que contradizem dados anteriores e a não redundância (ou seja não se repete desnecessariamente).

Quanto à coesão não existe uma boa coesão interfrásica, porque o marcador discursivo (pois) conclui uma oração sem ação verbal.

O marcador discursivo que visa ordenar informação, por outro lado, deveria ter um outro antecedente por um lado, além disso. Na frase pois “*os ciúmes também fazem parte*” “*não determina os ciúmes, colocando erradamente um outro marcador de alternância* “ou” ao invés de determinar os ciúmes, que poderia funcionar se houvesse a alternância como por exemplo “*ou uma coisa ou outra*”.

Forma incorreta	Erro lexical	Forma correta
De mais	advérbio	demais

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

4.6 Uma carta ao Eça de Queirós

Na sequência do estudo do texto *Os Maias - Episódios da Vida Romântica, Cap. VI, “Jantar no Hotel Central”*, os alunos tinham já estudado *a Geração de 70 e a questão Coimbrã*, aspetos do realismo como nova expressão de arte, o Capítulo I e II, que colocam em evidência a história da família Maia até ao momento atual, a grande analepse e a caracterização das personagens secundárias tais como: Afonso, Pedro, Maria Eduarda e Maria Monforte.

Pretendeu-se então que os alunos fossem capazes de: mobilizar conhecimentos prévios; identificar a intenção comunicativa do interlocutor; inferir os sentidos implícitos do género oral; observar as regras do uso da palavra em interação; exprimir pontos de vista; argumentar e destacar informações; retomar, precisar ou resumir, ideias para facilitar a interação; apreender criticamente o significado e a intencionalidade do texto escrito; utilizar diferentes estratégias de leitura; selecionar as fontes de informação adequadas às tarefas a utilizar sobre a interpretação textual do Capítulo VI da obra *Os Maias* de Eça de Queirós, referente “*ao Episódio do jantar no hotel Central*”; classificar a personagem feminina à sua chegada, Maria Eduarda, observada por Craft e Carlos no Peristilo do hotel Central; classificar o narrador quanto à sua focalização; referir de que modo Dâmaso põe em evidência o seu exibicionismo e provincianismo; identificar a ligação existente entre Alencar e Carlos; referir a posição literária de Eça, Alencar, Carlos e Craft quando estes falam sobre literatura; esclarecer a razão pela qual o *Episódio do hotel Central* é representativo da crónica dos costumes; identificar as diferentes variedades linguísticas representadas por Dâmaso; tirar conclusões quanto à sua representatividade social; identificar o uso do vocabulário por parte de Cohen; identificar os atos ilocutórios e a intencionalidade comunicativa em frases do texto; selecionar através do texto aspetos caracterizadores da linguagem e estilo queirosianos relativos a advérbios, adjetivos verbais e gerúndio.

Como exercício de pré-leitura os alunos leram o conto “*O retrato de Mónica*” de Sophia de Mello Breyner, que permitiu uma boa interação entre professor e alunos de encontro ao assunto do conto, que de alguma forma estabelecia uma boa relação com o texto visto que abordou aspetos sociais interessantes tais como o mundo das aparências sociais, a futilidade e materialismo de Mónica.

## A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA

*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

Verifica-se que Mónica está associada à sociedade que simboliza o poder político, social, económico e cultural, pois ajuda o marido nos negócios; dá e vai a muitos jantares; é chique; tem imensos amigos; é sócia de todas as sociedades musicais; nega-se à poesia, ao amor, à santidade e às crianças que morrem à fome; é íntima de mandarins e banqueiros; todos os seus amigos são úteis; gosta de ioga e de pintura abstrata; tem as melhores relações com o Príncipe do mundo, ou seja, ela representa uma alta burguesia acéfala, excessivamente comodista e materialista, muito distanciada das verdadeiras necessidades do país, da mesma forma que Cohen representa o poder económico, a corrupção; o Dâmaso o novo-rico sem cultura que se aproveita da utilidade dos amigos, adepto “do chique a valer”, que vive da calúnia, cobardia, com falta de identidade e servil ao estrangeirismo; Ega, poeta naturalista representa a alta burguesia e a cultura, por oposição a Alencar, defensor do ultrarromantismo; enquanto Carlos é o português educado que se distancia da mediocridade do meio social que o rodeia.

Como exercício de leitura os alunos fizeram uma Leitura expressiva do texto do manual “Página Seguinte” do 11º ano página referente ao capítulo VI, relativo ao Episódio do jantar no Hotel Central e responderam a perguntas de interpretação e de gramática.

Já como exercício de pós-leitura os alunos refletiram, em conjunto, sobre o capítulo VI, relativo ao Episódio do jantar no Hotel Central: Ociosidade, futilidade e valorização do estrangeiro através das personagens Dâmaso. Crítica à literatura através das personagens Cohen, Ega, e Alencar, às finanças e à mentalidade retrógrada. Início da intriga principal, Carlos apaixona-se fatalmente por Maria Eduarda (Bela, loura, esbelta, uma Deusa) quando a vê pela primeira vez.

Foi sugerido aos alunos outras leituras tais como: - “*O Realismo como nova expressão de arte*”, de Eça de Queirós, apresentado na 4ª Conferência do Casino Lisbonense e transcrito na página 188 do manual adotado de Português; “*Idealismo e Realismo*”, de Eça de Queirós.

Relativamente à produção escrita os alunos responderam à seguinte questão que tinha imagens anexadas: “*Imagina que tens o poder de escrever uma carta ao autor Eça de Queirós; influenciado (a) pelas imagens fala-lhe da personagem que mais/menos gostas n’Os Maias. Justifica a tua opção, baseando-te numa, ou mais imagens. Pesquisa sobre o tema, planifica o texto, e utiliza marcadores de discurso*”.

## A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA

*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*



Figura 16. Amostra do último trabalho com imagens anexadas

Os alunos realizaram três atividades de escrita; no entanto a última atividade escrita já não foi entregue, porque coincidiu com o período de início das férias escolares de verão.



## **CAPÍTULO V**

## **5. Estratégias didáticas e sua aplicação nas aulas de Língua Estrangeira**

### **a) A turma**

A turma do 9º E é composta por 26 alunos dos quais 10 são rapazes e 16 são raparigas. É uma turma pertencente à classe média-baixa, no seu conjunto é uma turma heterogénea relativamente aos resultados obtidos nos testes em Francês assim como a outras disciplinas, obtendo uma média de 68% nos testes de Francês.

Durante as regências que assisti e algumas conversas que mantive com a orientadora, verifiquei que estes alunos chegaram mal preparados ao 9º ano de Francês, pois alguns denotam grandes dificuldades na compreensão textual e expressão escrita, porque não assimilaram vocabulário suficiente para desempenharem com a autonomia a leitura e compreensão textual e consequentemente a expressão escrita.

Em Francês revelam ter momentos de desconcentração, existindo por vezes alguma agitação por parte de alguns alunos. No entanto, são alunos disciplinados e mesmo os mais fracos, no desempenho da língua francesa revelam interesse por contornar as suas dificuldades, mostrando-se sempre prontos para trabalhar nas tarefas que lhes são pedidas.

Dos vinte e seis alunos, quatro tiveram direito ao escalão A, e um com o escalão B no que concerne a Ação Social Escolar. De acordo com a linha de orientação do Diretor de Turma pretendeu-se: Promover a articulação Escola / Família; Incentivar o trabalho colaborativo dos professores da turma; Consciencializar alunos e encarregados de educação para a importância do estudo regular e sistemático; Estabelecer uma linha de atuação comum entre os Professores da turma em todos os domínios da sua ação perante os alunos; Orientar os alunos no reforço do desenvolvimento de atitudes / competências de autonomia; Respeito, responsabilidade, hábitos de trabalho e de conduta em todas as situações da sua vida; Diagnosticar interesses, necessidades e carências dos alunos de modo a possibilitar a adequação das estratégias / metodologias; Planificar e desenvolver atividades a realizar dentro e fora da sala de aula, centrar a ação educativa na aprendizagem dos alunos; Apoiar o crescimento e desenvolvimento pessoal e social dos alunos, visando a promoção da saúde e a prevenção de comportamentos de risco.

Quanto às Linhas orientadoras da socialização dos alunos (Educação para a cidadania) pensou-se em: Promover a integração dos alunos no grupo turma/Escola; Conhecer-se a si e aos outros de modo a adquirir normas de convivência social; Cooperar com os outros em tarefas e projetos comuns; Adotar estratégias adequadas à resolução de

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

problemas e à tomada de decisões; Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal, promotora da saúde e de qualidade de vida; Cultivar o sentido de autonomia e responsabilidade.

Em função das necessidades dos alunos, pensou-se levar a cabo um conjunto de competências tais como: Conhecer-se a si próprio e aos outros de modo a adquirir hábitos de conduta e respeito que lhe permitam viver corretamente em sociedade; Mobilizar saberes culturais e científicos de modo a compreender a realidade e abordar situações do quotidiano; Adotar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões; Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural/científico para se expressarem; Usar corretamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar o pensamento próprio; Realizar atividades de forma autónoma, responsável e criativa; Cooperar com os outros em tarefas e projetos comuns; Criar atividades para que o processo ensino - aprendizagem possa decorrer em contextos educativos mais amplos e diversificados, com maior ligação às realidades exteriores à escola.

Tendo em conta os problemas detetados na turma regista-se que ao nível comportamental os alunos evidenciam falta de concentração, e no que diz respeito às especificidades das disciplinas os alunos denotam dificuldades ao nível da *compreensão e expressão escrita e oral*.<sup>25</sup>

Tabela 2. Plano de Trabalho da Turma do 9º ano de Francês

. Categorias	Problemas detetados	Estratégias de superação	1º Per.	2º Per.	3º Per.
1. Cognitivas	1.1.				
	...				
2. Comportamentais	2.1 Falta de concentração	Alteração da planta da sala de aula			
	...				
3. Específicas das disciplinas	3.1 Dificuldades ao nível da compreensão e expressão escrita e oral	D+PEN			

<sup>25</sup> Informação retirada do PTT.

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

4. Comunicação	...				
5. Trabalho individual	...				

b) A diagnose

Foi entregue aos alunos 26 alunos do 9ºE de Francês o mesmo questionário<sup>26</sup> que foi entregue ao 11ºC de Português. Consequentemente, responderam a este questionário 18 alunos, que evidenciaram de algum modo as mesmas dificuldades que o 11º ano na produção escrita.

Dos dezoito alunos que responderam ao inquérito, cinco alunos responderam não gostar da produção escrita, dez alunos evidenciaram que sentem dificuldades na organização das ideias, outros dez sentem que não têm léxico suficientemente adequado ao tema, oito dos alunos não identificou a causa.

Dez alunos disseram que efetuam atividades de escrita uma vez por semana; quatro uma vez por semana; um no final de cada mês; e três esporadicamente e ainda treze evidenciam que os trabalhos são corrigidos pelo professor.

Catorze alunos responderam que nesta fase do percurso escolar, ainda acham pertinente a fase de planificação textual<sup>27</sup>, dezasseis alunos preferem ler o que escreveram em voz baixa e somente dois gostam de ler o texto em voz baixa.

Além disso onze dos alunos afirmaram que já escreveram inspirados a partir de uma imagem, quinze afirmam que uma imagem pode ajudá-los a superar as faltas de ideias e inspiração necessárias ao texto, quinze a elucidá-los para o conhecimento do tema e três no que diz respeito à organização das ideias.

Em suma, os resultados obtidos neste inquérito são de algum modo similares aos do 11º C. Há, de igual modo, alunos que sentem dificuldades na produção escrita e mesmo os que gostam de escrever evidenciam as mesmas dificuldades no ato de escrever.

<sup>26</sup> Cf. Anexo 1.

<sup>27</sup> Cf. Anexo 27.

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

É perentório que uma boa parte dos alunos assume que as imagens tornam-se uma mais-valia para superarem as lacunas que uma realização de um texto lhes pode colocar.

c) Estratégias

As estratégias que foram levadas a cabo tiveram como base a diagnose do inquérito que foi respondido pelos alunos, de modo a que estes pudessem debelar as dificuldades que lhes colocava o texto escrito. Com efeito, durante o ano letivo trabalhou-se com a turma a relação entre as imagens e a produção escrita, mas tendo em conta determinados critérios.

Ao contrário dos alunos de português, os alunos de francês denotaram uma grande necessidade lexical, o que lhes colocava grandes dificuldades na construção do próprio texto. Perante esta situação pensou-se atribuir-lhes um conjunto de léxico anexadas às imagens e também legendar as imagens com mais regularidade.

Pensou-se falar com os alunos sobre a importância da planificação textual <sup>28</sup> na elaboração de um texto, distribuindo aos alunos as três fases da planificação, muito embora os alunos e a orientadora já tivessem abordados e trabalhado estas fases em anos anteriores. Abordou-se de e distribui-se de igual modo à turma os marcadores de discurso. Muito embora a orientadora já tivesse abordado e trabalhado esta temática, era indispensável para que os alunos pudessem organizar as suas ideias e o texto.

Os alunos tiveram acesso de igual modo a uma pergunta que continha pistas e várias imagens anexadas, para que se pudessem motivar, inspirar e, além do mais, colocassem em prática todo o conhecimento lexical de modo a ficarem desbloqueados.

Em alguns casos, quando as imagens eram mais de cariz poético ou abstrato, as imagens continham uma legenda de modo que os alunos pudessem interpretar melhor o sentido das mesmas.

Os alunos variaram de tipologia textual, respeitando o tema sempre da unidade didática, uma vez que não faria tanto sentido fazer uma atividade escrita descontextualizada da unidade didática. Por fim os alunos foram corrigidos e avaliados de modo a serem valorizados e a terem noção do funcionamento da língua, sendo que os erros foram sistematizados e entregues em mão, através de um prontuário, ou ficha gramatical referentes aos erros mais evidenciados durante os textos, de forma a não cometerem sempre os mesmos erros em atividades ulteriores.

---

<sup>28</sup> Anexo 2.

## 5.2 La lecture

Na sequência didática “*J’aime la culture*” foi-me permitido pela orientadora realizar fora do bloco de 90 minutos de aulas observadas, a primeira atividade escrita com o 9º E, visto que inicialmente me tinha sido atribuído a turma do 9º F. Pensou-se então fazer a primeira atividade em 20 minutos de aula dispensados pela orientadora de francês para compensar o tempo que tive que despender a entregar novamente o inquérito e a analisar os dados obtidos.

Os alunos realizaram esta atividade em pares, para que se sentissem mais apoiados, podendo partilhar e organizar melhor as ideias.

A atividade foi construída através de uma ideia retirada de uma banda desenhada inserida na própria unidade didática que dava conta do seguinte aspeto: *Max n’aime pas lire. Et Toi? Tu n’aimes pas lire?*

Aproveitando este item, coloquei a seguinte questão aos alunos: “*À travers ces images dites si vous aimez lire où si vous n’aimez pas lire. Justifiez vos réponses*”. As imagens legendadas<sup>29</sup> que foram anexadas à questão que foi colocada aos alunos tinham como referência a realidade geográfica, cultural e industrial francesa, sendo que a legenda funcionou como sugestões e pistas que foram dadas aos alunos.

Os alunos anteriormente tiveram acesso à planificação e aos marcadores de discursos<sup>30</sup>; a própria orientadora passou os marcadores de discurso e a sua utilização em sala de aula. Além disso no fim de cada atividade responderam a um questionário para averiguar se durante a escrita se preocuparam com determinados parâmetros<sup>31</sup> tais como: Cumpri/explorei o tema; Fiz a sequenciação/encadeamento lógico das ideias; O texto cumpriu a sua finalidade; Utilizei marcadores do discurso adequado ao tipo de texto; Usei vocabulário adequado e variado; Escrevi com correção ortográfica; Escrevi com correção morfosintática; Apliquei corretamente os tempos e os modos verbais; Utilizei a pontuação correta; Fiz uma caligrafia legível; O texto tem boa apresentação.

---

<sup>29</sup> Cf. Anexo 4.

<sup>30</sup> Cf. Anexo 3.

<sup>31</sup> Cf. Anexo 8.

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

Os alunos beneficiaram ainda de uma correção individual tendo em conta cada texto e de uma sistematização que destacou os erros que foram cometidos com maior incidência de uma forma geral, de forma a tirarem proveito dos erros cometidos, e a melhorarem a escrita, adquirindo uma maior consciência gramatical.



Figura 17. Imagem representativa de um dos trabalhos requisitados aos alunos com imagens legendadas

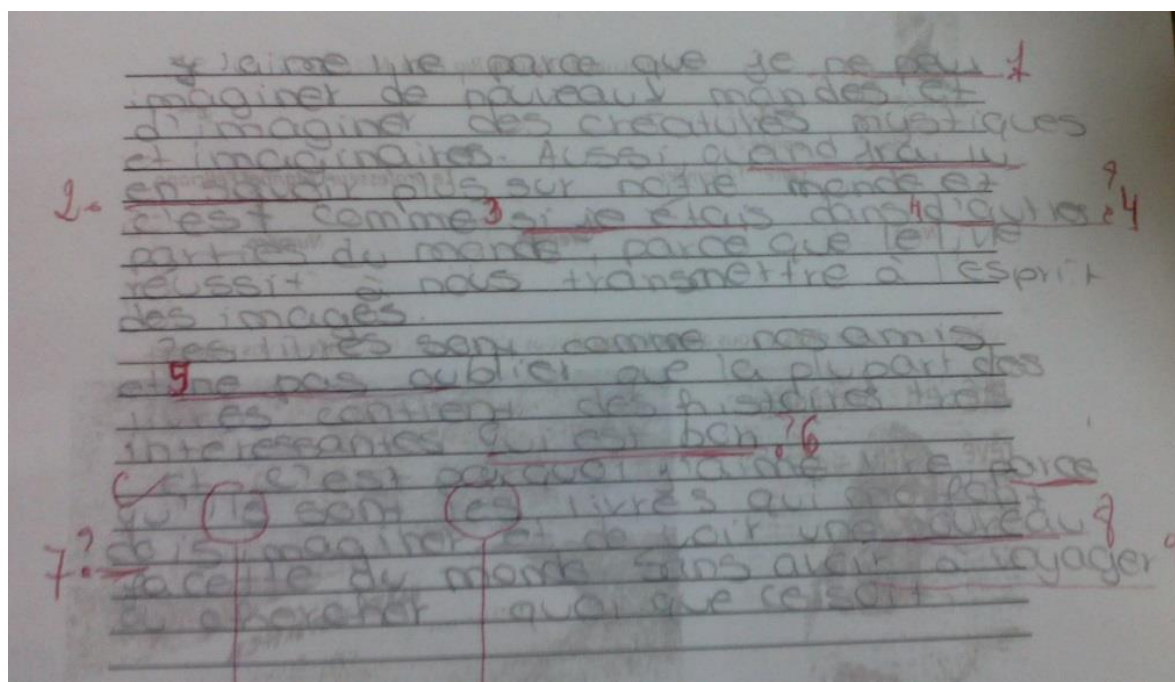


Figura 18. Texto representativo elaborado pelos alunos, que dizem se gostam ou não ler, evocando as suas razões.

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

5.3 Inventariação e correção gramatical

Foma incorreta	erro	Forma correta
Je <u>ne</u> peux imaginer de nouveaux	morphosyntaxique	Je <u>ne</u> peux <u>pas</u> imaginer de nouveaux..
Quand j'ai lu <u>en</u> savoir <u>plus</u> sur notre monde....	Morphosyntaxique  Il manque le complément d'objet direct	Quand je lis <u>un</u> livre, je sais <u>plus</u> sur notre monde...
Une <u>nouveau</u> facette		Une <u>nouvelle</u> facette
Et <u>ne</u> pas oublier	Il manque le sujet	Et <u>il</u> faut <u>ne</u> pas oublier
Parce qu' <u>ils</u> sont <u>les</u> livres	Le sujet est répété	Parce que le livres me font imaginer...
Des histoires très intéressantes <u>qui est bon</u>	Il manque l'accord entre le sujet et le verbe	Des histoires très intéressantes <u>qui sont bonnes à apprendre</u>

5.4 Les saisons de l'année

Na sequência didática de 100 minutos que lecionei inseriu-se no tema: “*Qu'est-ce que l'art*”, arte essa que se estendia desde os acontecimentos culturais até à pintura.



*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

Inicialmente a aula começou com a observação de imagens que os alunos trouxeram de casa e posteriormente à observação dessas mesmas imagens, os alunos exprimiram os seus gostos relativamente às imagens escolhidas.

Este exercício serviu como motivação ao tema em questão, mas também permitiu que se desencadeasse uma interação entre alunos e professor, além de que os alunos podem colocar em evidência os seus conhecimentos sociocognitivos e culturais e contatar com uma realidade lexical. Não nos podemos esquecer de que as aulas devem ser elaboradas para que os alunos sejam o centro da atenção relativamente ao conhecimento, mas de uma forma ativa, não como meros recetores passivos do conhecimento.

Num segundo momento os alunos visionaram imagens a propósito do tema “*Que’est-ce que l’art*”, imagens essas que estavam inseridas no manual adotado de francês *Mots croisés 3* representativas de acontecimentos culturais. Os alunos compararam estas imagens com aquelas que eles trouxeram de casa. As imagens falam por si, muito para além de elas permitirem aos alunos uma maior sensibilização relativamente à aquisição do conhecimento relativamente ao tema em questão, funcionam de igual modo como um desbloqueador de conhecimento, facilitando a intervenção oral dos alunos. Posteriormente a esta atividade os alunos associaram o léxico relativo a acontecimentos culturais a imagens que representativas desses mesmos acontecimentos.

Num terceiro momento, os alunos dois a dois, imaginam uma frase para uma destas imagens representativas de acontecimentos culturais concernente à oralidade. De seguida o professor pediu a um aluno para ler o que ele imaginou relativamente a cada imagem e estimula os outros a fazerem o mesmo em relação às outras imagens. Deste modo, os alunos puderam ativar a expressão oral e escrita, sendo que são dois domínios muito importantes na aquisição e aplicação do conhecimento e dois domínios muito tidos em conta pela sociedade de comunicação na qual estamos inseridos.

Partindo da imagem representando a feira internacional de arte contemporânea, o professor convidou os alunos a realizarem a atividade que se seguiu, que consistiu em asseverarem o que significava a arte para eles e consecutivamente com que frequência iam a eventos culturais tais como museus de arte contemporânea, ópera, salões de livros, ballet, estádios de futebol e exposições de Bric-à-brac. Este exercício foi bastante porque os alunos poderiam socorrer-se em advérbios e franceses tais como: “*Toujours, tous les jours, les samedis ou les dimanches, habituellement, parfois, souvent, rarement, presque jamais, jamais, seulement avec l’école*”.

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Supporte didático como meio de influência e facilitação.*

Por fim, os alunos, a partir de quatro imagens de “ *Giuseppe Arcimboldo, 1527-1593*” que estavam inseridas no manual, escrevem as suas opiniões relativamente à arte. Estas imagens são representativas das quatro estações do ano, o que facilita a escrita dos alunos, visto que os alunos possuem o conhecimento sociocognitivo sobre este assunto.

Em sala de aula, os alunos começaram a escrever individualmente um pequeno texto que terminaram em casa, respondendo à seguinte questão : “*En vous inspirant des images ci-dessous, écrivez un texte, en indiquant les saisons de l’année y représentées, ce qui les caractérise : les couleurs, les fleurs et les fruits. Si vous voulez, vous pouvez parler encore de votre saison de l’année préférée, et justifier la raison de votre choix*”.

Os alunos beneficiaram, ainda, de uma correção individual tendo em conta cada texto e de uma sistematização que destacou os erros que foram cometidos com maior incidência de uma forma geral, de forma a tirarem proveito dos erros cometidos e a melhorarem a escrita, adquirindo uma maior consciência gramatical.

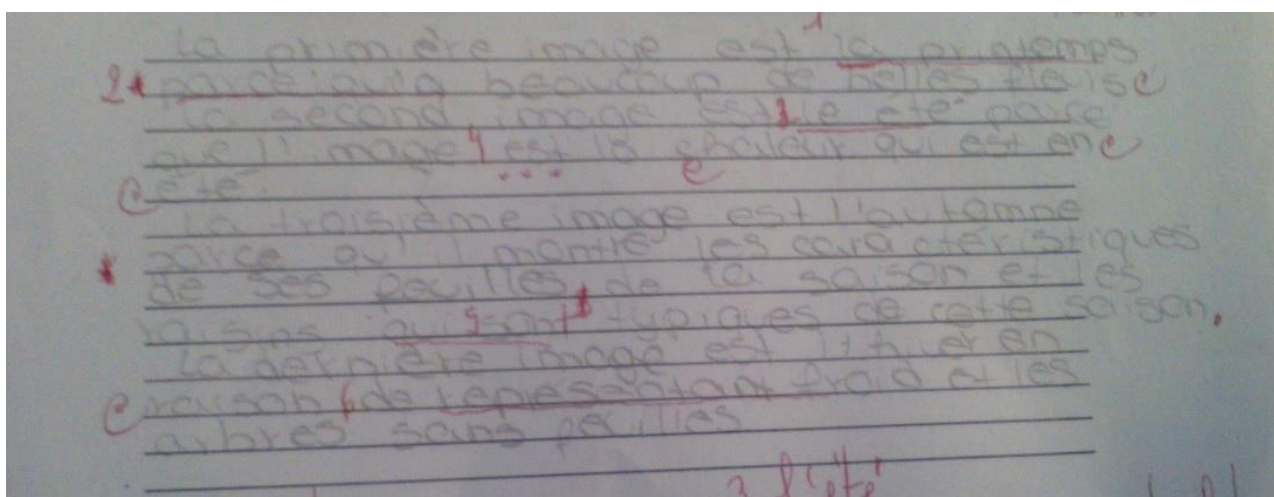


Figura 19. Imagem representativa de um texto elaborado pelos alunos, em que falam das estações do ano.

### 5.5 Inventariação e correção gramatical

Foma correta	erro	Forma correta
<u>La</u> printemps	morphosyntaxique	<u>Le</u> printemps (masculin)
<u>Parce qu'a</u> beaucoup de fleurs	morphosyntaxique	<u>Parce qu'il y a</u> beaucoup de

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

La <u>second</u> image –  Il manque une voyelle (e)	morphosyntaxique	La deuxième image
En raison de représentant  Qui <u>son</u> (il manque une consonne - t)	morphosyntaxique	En raison de représenter le froid  Qui <u>sont</u>

### 5.6 Un voyage dans le passé

Um outro trabalho que desenvolvi tendo em conta “a *relação entre as imagens e a produção escrita*” inseriu-se dentro da sequência didática “*Voyage dans le passé*” em que os alunos reconstruíram a história de Louis Braille através de imagens que estavam anexadas à questão.

Tendo em conta que a última aula observada foi marcada já para um período muito perto das férias de verão, sendo que foi marcada para vinte e nove de maio e três de junho, pensou-se realizar esta atividade conjuntamente com a orientadora para um período anteriormente a esta data.

Os alunos realizaram esta atividade em pares, porque foram evidenciando algumas lacunas gramaticais e, desta forma, tinham a oportunidade de construir as suas ideias de forma mais apoiada.

Os alunos beneficiaram também de apoio lexical durante o texto e de uma correção individual tendo em conta cada texto produzido pelos alunos e de uma sistematização que destacou os erros que foram cometidos com maior incidência de uma forma geral, de forma a tirarem proveito dos erros cometidos e a melhorarem a escrita, adquirindo uma maior consciência gramatical.

A questão era a seguinte: “*Il était une fois, en décembre 1880, Louis Pasteur...en vous appuyant sur les images données, rédigez l’histoire de la découverte du vaccin contre la rage fait par Louis Pasteur. On va vous aider ! Allez-y ! notez bien: il faut commencer votre histoire comme il suit:*

## A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA

### Suporte didático como meio de influência e facilitação.

*Il était une fois, en décembre 1880, Louis Pasteur...*

" Il était une fois, en décembre 1880, Louis Pasteur... en vous appuyant sur les images données, rédigez l'histoire de la découverte du vaccin contre la rage fait par Louis Pasteur. On va vous aider ! Allez-y ! Notez bien: il faut commencer votre histoire comme il suit:  
Il était une fois, en décembre 1880, Louis Pasteur..."

**LA DÉCOUVERTE DU VACCIN CONTRE LA RAGE**



**PASTEUR UN SCIENTIFIQUE RENOMMÉ**



**À L'HÔPITAL**



**PRÉOCCUPATION DE PASTEUR**



**DÉCOUVERTE DU VACCIN CONTRE LA RAGE**



Lexique : (1) Scientifique: chimiste; (2) Laboratoire: laboratoire; (3) Hôpital= le hôpital; (4) L'enfant a été consulté à l'hôpital= a criança foi consultada no hospital; (5) L'enfant a été mordu par le chien= a criança foi mordida pelo cão; (6) L'enfant a été infecté= a criança foi infectada; (7) Le chien était enragé= o cão estava com raiva; (8) Il a investigué les causes de la maladie= ele investigou as causas da doença; (9) Il a découvert le vaccin contre la rage= ele descobriu a vacina contra a raiva; (10) L'enfant a été guéri= a criança foi curada; (11) Il guérit= trata, cura; (12) La rage= a raiva; (un vaccin= uma vacina); (la guérison= a cura) \* (remarque, le premier enfant est mort de la rage= a primeira criança morreu com a raiva)

Figura 20. Os alunos reconstróem a invenção de uma vacina a partir de imagens.

il manque le sujet

Il était une fois en décembre 1880, Louis Pasteur a consulté un enfant infecté avec la rage. Remarque, le premier enfant est mort de la rage. Le second enfant a été mordu par un chien qui était enragé. Alors, le scientifique a commencé à investiguer les causes de la maladie. Plus tard, il a découvert le vaccin contre la rage.

- infecté par la rage
- Je remarque que le premier / ou le constaté constate que
- flots
- a commencé à investiguer

Figura 21. Texto elaborado pelos alunos, recontando a história da vacina contra a raiva a partir de imagens.

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

5.7 Inventariação e correção gramatical

Foma incorreta	erro	Forma correta
<u>allors</u>	orthographique	<u>alors</u>
Le scientifique à commencé à <u>investigué</u>  à commencé= à (préposition)	Morphosyntaxique	Le scientifique a commencé à investiguer  A commencé= passé composé  A= préposition  Investiguer= (infinitif)
Infecté (avec) la rage		Infecté de la rage
Remarque, le premier enfant...	Il manque le sujet	Je constate que le premier enfant...

5.8 Une lettre

A última sequência didática que lecionei teve como tema “*Écogestes au quotidien*”.

Numa primeira fase os alunos escutaram uma canção de *Dominique Demey* “*Touche pas ma planète*”. A escuta deste documento audiovisual possibilitou que os alunos exprimissem os seus conhecimentos em relação ao tema dos Eco gestos, visto que esta realidade é transversal à sociedade na qual os alunos fazem parte.

De seguida os alunos, através da letra da canção de *Dominique Demey*, completaram os espaços numa ficha de leitura com as palavras que faltavam, escolhendo opções de escolha múltipla, visando uma compreensão mais global do documento.

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

Estas atividades permitiram ao professor introduzir a temática “*Touche pas ma planète*”. Por outro lado, dado que se tratou de uma canção visionada com imagens, os alunos facilmente ficaram motivados e sensibilizados. Além disso, este tema faz parte do conhecimento dos alunos, dado que é um problema à escala global, que tem grande mediatismo nos telejornais e média em geral, possibilitando assim, criar empatia dentro da turma do ponto de vista da interação.

Em suma, na iniciação do tema, os alunos tiveram a possibilidade de contactar, mais uma vez, com um documento autêntico e um registo da língua diferenciados que tem uma melodia e um ritmo próprio, pois as canções admitem que os alunos consigam memorizar o léxico através da repetição dos versos, facilitando que os alunos fortaleçam a compreensão oral e a expressão oral e adquirissem léxico ainda desconhecido.

Numa segunda fase, visando uma compreensão mais detalhada do documento, os alunos realizaram uma atividade de associação em que tinham que associar o início de cada frase da coluna A ao fim da frase da coluna B e descobrir as mensagens que a *Dominique Demey* quis transmitir através da letra da canção “*Touche pas ma planète!*”.

Posteriormente a esta atividade os alunos visionaram imagens relativas ao meio ambiente, que se enquadraram dentro do manual *Mots croisés 3*, visando que falassem daquilo que eles viam em relação à poluição, desperdício de energia, de água e dos eco gestos que todos deveremos ter em conta no nosso quotidiano. Sendo assim, a partir do visionamento destas imagens, os alunos teriam que identificar as personagens que desperdiçavam água e duas situações em que se desperdiçasse energia. Teriam ainda que reconhecer três situações em que se polui o meio ambiente e três personagens que têm uma atitude ecológica, reforçando de igual modo a compreensão mais detalhada do tema e das imagens em questão.

Já na parte final deste bloco de 50 minutos, os alunos escutaram um documento áudio e visionaram imagens que representam a capa de três livros do meio ambiente, inseridas no manual *Mots croisés 3*, em que os alunos tiveram que associar expressões a essas mesmas capas de livros relativas ao meio ambiente.

Os alunos finalizaram a última parte do bloco de 100 minutos visualizando uma imagem e escutando um documento áudio relativo à duração de vida dos resíduos, em que tiveram que identificar a média de duração de vida em anos relativos a determinados resíduos tais como: maço de papel, jornal, casca da fruta, maço de cigarros, chicletes, papel

## A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA

### Suporte didático como meio de influência e facilitação.

de bombons, lata de alumínio, ticket do metro ou bus, sacos e garrafas plásticas e garrafa em vidro.

Como trabalho de escrita fazendo parte do tema do meu relatório-tese, os alunos escreveram uma carta ao Ministério do Ambiente, evocando a proteção do planeta e utilizando o vocabulário concernente à letra da canção. A questão que foi colocada foi a seguinte: “*Complète la lettre suivante avec des mots de la chanson Touche pas ma planète et en utilisant aussi le vocabulaire donné et tes propres idées concernant la pollution*”.

Esta foi uma atividade de produção escrita, dado que se tratou de uma carta, que, do ponto de vista da estrutura os alunos, ainda não dominavam, tendo-lhes sido atribuído dentro da própria atividade algumas estruturas da carta pré-realizadas, além de imagens anexadas e algumas expressões lexicais tais como: “*la protection de la mer, le besoin du nettoyage des plages, la qualité de l’eau, éviter que l’on fasse de la terre une poubelle, le respect de la terre, du chant des oiseaux, protéger la forêt, l’odeur de la mer, la qualité de l’air*”.



La plage polluée




La forêt détruite par le feu



L'air pur à respirer




La plage nettoyée



L'air contaminé



L'eau impropre pour consommer



La terre traitée comme une poubelle



Les oiseaux hors de la pollution automobile et des usines.



L'eau pure de la montagne

Fiche d'expression écrite :

Complète la lettre suivante avec des mots de la chanson « Touche pas ma planète » et en utilisant aussi le vocabulaire donné et tes propres idées concernant la pollution. Inspirez-vous des images qui sont au verso de la page.

Port-au-Prince, le 13 août 2014

Monsieur Jean François THOMAS,  
Ministre de l'environnement.  
En son bureau.

Monsieur le Ministre,

Nous avons l'honneur de vous écrire aujourd'hui et nous profitons de l'occasion pour soumettre à votre attention la question qui va suivre.

Sensibilisés à la protection de l'environnement, nous proposons que le ministère de l'Environnement, à travers son bureau départemental, prenne les mesures que voici :

- 1.-faire prendre un arrêté gouvernemental déclarant \_\_\_\_\_ ;
- 2.-développer un plan de protection \_\_\_\_\_ ;
- 3.-soutenir les organisations \_\_\_\_\_ ;
- 4.-assurer la promotion d'une campagne de sensibilisation dans les médias sur l'importance \_\_\_\_\_ ;
- 5.-renforcer les organisations communautaires de la zone intéressées à la question \_\_\_\_\_ .

Tout en espérant que votre ministère va prendre les dispositions appropriées pour protéger notre planète, nous vous prions de recevoir, Monsieur le Ministre, l'expression de nos salutations patriotiques.

Jean François St Félix  
Association SOS mangroves  
Email : sosmangroves@yahoo.fr

la protection de la mer	le respect de la Terre
le besoin du nettoyage des plages	du chant de oiseaux
la qualité de l'eau	protéger la forêt    l'odeur de la mer
éviter que l'on fasse de la terre une poubelle	la qualité de l'air

Figura 22. Último trabalho realizado pelos alunos, contendo imagens, legendas e algumas expressões, que pretendeu a elaboração de uma carta ao ministério do ambiente, mas que já não foi entregue pelos anos.

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

d) Resultados do inquérito final

No final do ano letivo, foi passado um inquérito <sup>32</sup> aos alunos que teve como objetivo avaliar as suas opiniões em relação às atividades realizadas em aula, tentando averiguar se consideraram as atividades uma mais valia de modo a colmatar as suas dificuldades na produção escrita.

Em Francês os alunos responderam a várias questões, nomeadamente:

a) “*As imagens estimularam o teu interesse pela escrita?*” – três alunos responderam “bastante”, nove “muito”, dez “suficientemente”, e um “nada”;

b) “*As imagens ajudaram-te a ter mais ideias relativamente ao tema?*” - três alunos responderam “bastante”, nove “bastante”, onze “muito” e três “suficientemente”;

c) “*Consideras que melhoraste a ortografia?*” - um aluno respondeu “bastante”, dez “muito”, dez “suficientemente” e dois “pouco”;

d) “*Adquiriste mais autonomia lexical?*” - um aluno respondeu “bastante”, doze “muito”, oito “suficientemente”, um “pouco” e um “nada”;

e) “*Julgas que melhoraste a morfossintaxe?*” - dois alunos responderam “bastante”, dez “muito” e onze “suficientemente”;

f) “*Pensas que consegues escrever com mais coesão e coerência?*” - um aluno respondeu bastante, dez muito, sete suficientemente, cinco pouco;

g) “*Consideras que dás mais atenção à pontuação?*” - sete alunos responderam “bastante”, quatro “muito”, nove “suficientemente”, um “pouco”, dois “nada”;

h) “*A correção e a sistematização dos erros permitiram-te ter mais consciência no que diz respeito ao funcionamento da língua?*” - três alunos responderam “bastante”, treze “muito”, seis “suficientemente” e um “pouco”;

i) “*Sentes-te agora mais preparado para desempenhar uma atividade escrita?*” - três alunos responderam “bastante”, seis “muito”, doze “suficientemente” e dois “pouco”;

j) “*Como avalias a tua prestação nos trabalhos de produção escrita?*” - dois alunos responderam “muito positiva”, treze “positiva”, dois “negativa”, cinco “muito negativa”, três “sem opinião”.

O mesmo inquérito que foi passado em Português registou as seguintes respostas:

a) “*As imagens estimularam o teu interesse pela escrita?*” – sete alunos responderam “bastante”, cinco “muito”, oito “suficientemente” e um “pouco”;

---

<sup>32</sup> Anexo 32



## *A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*

*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

- b) “*As imagens ajudaram-te a ter mais ideias relativamente ao tema?*” - sete alunos responderam “bastante”, nove “muito”, quatro “suficientemente” e um “pouco”;
- c) “*Consideras que melhoraste a ortografia?*” - seis alunos responderam “bastante”, sete “muito”, seis “suficientemente” e dois “pouco”;
- d) “*Adquiriste mais autonomia lexical?*” – dois alunos respondeu “bastante”, quatro “muito”, doze “suficientemente” e três um “pouco”;
- e) “*Julgas que melhoraste a morfosintaxe?*” - dois alunos responderam “bastante”, quatro “muito”, doze “suficientemente” e três “pouco”;
- f) “*Pensas que consegues escrever com mais coesão e coerência?*” – dois alunos responderam bastante, onze “muito”, sete suficientemente e um “pouco”;
- g) “*Consideras que dás mais atenção à pontuação?*” - dois alunos responderam “bastante”, treze “muito”, cinco “suficientemente” e um “pouco”;
- h) “*A correção e a sistematização dos erros permitiram-te ter mais consciência no que diz respeito ao funcionamento da língua?*” – um aluno respondeu “bastante”, sete “muito”, dez “suficientemente”, dois um “pouco” e um “nada”;
- i) “*Sentes-te agora mais preparado para desempenhar uma atividade escrita?*” - um aluno respondeu “bastante”, nove “muito”, sete “suficientemente” e quatro “pouco”;
- j) “*Como avalias a tua prestação nos trabalhos de produção escrita?*” - três alunos responderam “muito positiva”, catorze “positiva” e quatro “muito negativa”.

De acordo com os inquéritos realizados pelos alunos de Português e Francês, os alunos de uma forma geral mostraram-se satisfeitos com as atividades e estratégias levadas a cabo, pelo que as estratégias permitiram aos alunos o uso de ferramentas necessárias para a melhoria da produção escrita em várias vertentes que foram questionadas no inquérito.

É um facto que a escrita é uma competência que necessita de muito mais tempo, em que a continuidade é essencial para desbravar o terreno que por vezes é incerto, dado que a cada momento em que a escrita acontece, existe uma nova realidade que exige novos saberes que originam a incerteza e o desafio, visto que escrever é a aplicação da articulação de vários saberes. Só experimentando várias vezes se consegue alicerçar cada vez mais os pilares da produção escrita. De todo modo estas atividades permitiram aos alunos, em textos concretos, uma maior criatividade, dinamismo, aquisição de saberes de ordem ortográfica, lexical, morfosintática, semântica, no fundo uma maior consciência gramatical.

## **CONCLUSÃO**

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

Antes de terminar este relatório tese gostaria de evidenciar que o ano de estágio foi muito proveitoso, tendo em conta as atividades e estratégias realizadas ao longo do ano, mas também, pelo facto de nos proporcionar a oportunidade de uma reflexão mais ampla sobre a diversidade didática que temos ao nosso dispor e a consciência de a podermos utilizar mais e melhor consoante as necessidades diante de um futuro mais próximo. Deste modo, num leque tão abrangente de opções que temos ao nosso dispor, não é de todo satisfatório que confinemos as atividades e estratégias que utilizamos durante o estágio como únicas e exclusivas, sendo que a experiência, trabalho e dedicação, muito provavelmente aprimorarão estas e implementarão outras, sempre que for oportuno.

A experiência do estágio é fundamental para o aprimoramento do conhecimento didático, científico e pedagógico, num futuro mais próximo, por um lado na construção identitária do professor, mas evidenciando também realidades concretas, como é o caso das atividade e estratégias realizadas no tema do relatório.

A experiência do estágio permite-nos obter ferramentas para o futuro, que com a prática e a experiência iremos desenvolver, melhorar e aprimorar, tendo em conta a evolução do nosso conhecimento científico. Cabe ao professor, não cristalizar a sua experiência que adquiriu durante o estágio e abrir-se ante novas realidades e desafios, a educação é como a vida, uma práxis, em constante devir ou transformação.

Enquanto estagiário, dei-me conta que o dia-a-dia se faz com incerteza, mas com a convicção de superar os desafios que surgem pelo caminho, tendo em conta que a escola é feita de pessoas tão diversas, de tal modo que estratégias e atividades não devem ser dogmas, mas sim ferramentas que se moldem mediante desafios diferentes.

Numa sociedade em constante transformação, da qual professores e alunos fazem parte, é importante que a escola encare as tecnologias como ferramentas essenciais, quer de hoje, quer do futuro, pois é necessário que os professores se moldem a uma forma de ensinar mais motivante, mas sem denegrir o conhecimento científico quer do Português língua materna, quer do Francês língua estrangeira. Deste modo não podemos voltar a cara para o lado no que diz respeito às competências tecnológica dos alunos, ponderando-as como ferramentas úteis de transmissão do saber, que podem ser estratégicas, motivadoras, e mais rentáveis do ponto de vista da aquisição do saber, para que os alunos possam saber comunicar com elas não só fora da escola como dentro.

Foi objetivo deste projeto de investigação-ação desenvolver no aluno competência da produção escrita (a diagnose revelou um deficit de competências nesta área, além de

## *A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*

### *Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

que alguns alunos evidenciaram não gostar de escrever) e criar estratégias que permitissem aos alunos aproximá-los do gosto pela escrita, atenuando as várias dificuldades que evidenciaram ter no ato de escrever. Consentindo a relação entre as imagens e a produção escrita, os alunos poderiam mais facilmente interessar-se pela exploração do tema, organização das ideias, falta de léxico, dificuldades ortográficas e sintáticas. Foi neste contexto que surgiram as estratégias de produção escrita, relação com imagens e texto, questões com pistas para que os alunos interpretassem melhor as questões para responderem, legendagem de imagens, disponibilização de léxico, correção e sistematização dos erros.

O nosso objetivo foi o de levar o aluno a motivar-se mais relativamente aos textos, dando-lhes ferramentas necessárias para organizarem as ideias, explorarem o texto, atenuarem as dificuldades lexicais e morfosintáticas, para que eles explorassem a sua criatividade e adquirissem uma maior autonomia, preparando-os para uma sociedade de informação dentro e fora da escola.

Foi nosso pressuposto que as imagens podem ser de extrema importância quando manipuladas de forma a comunicarem com questões que são pedidas aos alunos, com o intuito da obtenção de um texto como produto de comunicação.

Pereceu-nos essencial a utilização de imagens que estão interligadas às unidades didáticas em questão e que servem como ponte entre a pergunta que é colocada aos alunos e o texto que surge através dessa junção. As imagens utilizadas em Português que revelam atos de violência dos humanos contra os animais estão diretamente ligadas ao dossier do texto argumentativo “*Sermão de Santo António aos peixes*” de Padre António Vieira, da mesma forma que as imagens utilizadas em francês alusivas ao ato de ler estão eminentemente ligadas ao dossier da cultura da qual a leitura faz parte e é tida em conta.

No que diz respeito à aplicação das estratégias da relação entre as imagens e a produção escrita, quer em sala de aula, quer em casa, há várias vantagens, como conseguimos averiguar e também puderam ser comprovadas ao longo dos da análise do resultado das atividades assim como o feedback e impressões dos discentes.

Podemos então considerar que as estratégias foram bem-sucedidas, na maioria dos alunos, sendo que há sempre quem tenha mais dificuldades e necessite de mais tempo para assimilar a informação necessária de forma a melhorar as atividades. De todo o modo, a maioria dos alunos mostrou-se satisfeito com as atividades e conseguiu evoluir quanto às dificuldades iniciais.

*A RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS E A PRODUÇÃO ESCRITA*  
*Suporte didático como meio de influência e facilitação.*

A maioria os alunos revelou gostar de fazer atividades escritas inter-relacionadas com as imagens, assim como a legendagem, as pistas associadas às questões, a anexação de léxico, considerando as imagens uma mais-valia, não só para a motivação, mas como o desempenho dentro de outras especificidades do texto, inclusive o gramatical.

Embora sendo de uma geração, em que se comunica cada vez mais por computadores e Smartphones ligados à internet, em que os textos com que se comunica na maioria das vezes dispensam acentuação, pontuação, numa tendência cada vez mais minimalista do texto recorrendo a símbolos que comunicam sensações, sentimentos, e abreviaturas, os alunos demonstraram que escrever é uma atividade que também é lúdica, emocionante e científica e de maior importância dentro e fora da escola.

## BIBLIOGRAFIA

AMOR, E. (2001). *Didáctica do Português. Fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

AZEREDO, M., PINTO, M., e LOPES, M. (2009) *Gramática prática de português*. Lisboa: Lisboa editora.

BARBEIRO, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita. Consciência metalinguística e a expressão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BARBEIRO, L. F. (2003). *Escrita. Construir a Aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho. Departamento de Metodologias da Educação, Instituto de Educação e Psicologia.

BARBEIRO, L. F. e PEREIRA L. A. (2007). *Ensino da Escrita. A Dimensão Textual*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular.

BARNÉS, J. S. (2006). *Que son las imagenes? Interpretaciones e aplicaciones*. Salamanca: Publicaciones Universidad Pontificia.

BESCHERELLE (1997). *La grammaire pour tous*. Paris: Hatier.

BRITO, A. M. (2011). *Subordinação frásica: da investigação ao ensino*. In Isabel e Olívia Figueiredo (orgs.) *Português, língua e ensino*. Porto: Universidade do Porto, 141-172.

BULLAUDE, J. (1969). *Enseñanza Audiovisual. Teoria y pratica*. Santiago do Chile: Editorial Universitaria.

CALADO, I. (1994). *A utilização educativa das imagens*. Porto: Porto Editora.

CARVALHO, J-A. (1999). *O Ensino da Escrita. Das teoria às práticas pedagógicas*. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia.

CARVALHO, J., BARBEIRO, L-F., DA SILVA A. e PIMENTA J. (2005). *A escrita na escola, hoje. Problemas e desafios*. (org.). *Actas. II Encontro de Reflexão sobre o ensino da escrita*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia.

CHAVES, José Henrique & ARAÚJO, José Alberto Borges de (2001). A imagem na temática do espaço e da sua representação. In Duarte da Silva, B. & Almeida, L. (org). *Actas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Educação e Psicologia. 395-405. ISBN972-8098-87-1

CLOUTIER, J. (1975). *A era de eremec ou a comunicação audio-scripto-visual na hora dos Self-Midia*. Lisboa: Instituto de Tecnologia Educativa.

DELGADO, M-R.M. (1992). *Para a Didáctica do Português*. Faculdade de Letras de Lisboa. Lisboa: Edições Colibri.

DEMOUGIN, F. (2003). *Voir ou lire, pour une éducation du regard*. Paris: L'Harmattan.

DEMOUGIN, F. (2007). Image et classe de langue: quels Chemins Didactiques. *LINGUAGEM E LINGUAGEM*, vol 3, 103 - 115

DUARTE, I. M. (1994). “O oral no escrito. Abordagem pedagógica”. In Fonseca, F-I. (org.). *Pedagogia da escrita. Perspectivas*. Porto: Porto Editora.

DRAPEAU, Ch. (1996). *Aprender Aprendendo*. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção Horizontes Pedagógicos.

DUBORGEL, B. (1992). *Imaginário e Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget. Coleção Horizontes Pedagógicos.

DUGAND, P. (2000). *Une pédagogie de et par l'image permet-elle le développement de compétences dans le domaine de la langue orale chez l'enfant non francophone?* France: CAFINF.

FLUSSER, V. (1998). *Ensaio sobre a Fotografia para uma filosofia da técnica*. Lisboa: Relógio d'Água.

GUSMÃO, M. (2003). "A Literatura no ensino de língua materna", in *Românica*. 12: 241-245

GUTIÉRREZ, Fr. (1989 [1998]). *Pedagogía de la comunicación* (4ªed.). Buenos Aires: Editorial Hvmánitas.

HAYES, J-R., FLOWER, L., SCHRIVER, K-A., STRATMAN, J-F., e CAREY, L. (1987). "Cognitive processes in revision". In S. Rosenberg (Ed.). *Advances in applied psycholinguistics*. Vol. 2. *Reading, writing, and language processing*. New York: Cambridge University Press.

JOLY, M. (2007). *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Ed. 70.

Ministério da Educação (2000). *Programa de Francês. Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem. Ensino Básico. 3º CICLO*. Lisboa: Imprensa Nacional da Casa da Moeda.

LEONARD, G-B. (1968). *Education and Ecstasy*. Nova Iorque: Dell.

LENCASTRE, José Alberto e CHAVES, José Henrique (2003). Ensinar pela imagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicopedagogía e Educación*. N 8 (Vol. 10) Ano 7. 2100-2105. ISSN: 1138-1663

LENCASTRE, J. A.; ARAÚJO, M. J. Impacto das tecnologias em contexto educativo formal. In Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, L.



(eds.). Libro de Actas do IX Congreso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía. A.Coruña/Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. 624-632, 2007.

PEREIRA, L-Á. (2003). *Para uma didáctica da Escrita no Ensino Básico: teses, pressupostos e condições de possibilidades. Actas do IV Encontro Nacional de Didáctica e Metodologia da Educação. Percursos e Desafios*. Évora: Universidade de Évora.

PEREIRA, L-Á. (2000). *Escrever em português. Didácticas e práticas*. Porto: Edições Asa.

PINHEIRO, T. (2014). *A imagem fixa e em movimento. Contributos para uma abordagem contexto de sala de sala de aula*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris: ESF.

SILVA, V-A (2008). *A Lira Dourada e a Tuba Canora*. Novos ensaios camonianos. Lisboa: Cotovia.

VILELA, G. (1994). *Metamorfose no ensino da escrita, alguma crítica de alguns programas de Português das últimas décadas», in Pedagogia da escrita, perspectivas*. Porto: Porto Editora.

## WEBGRAFIA

ADAM, J-M e UTE, H. (2007) *Six propositions pour l'étude de la génécité*. Faculté des Lettres et des Langues. Poitiers: France. La Licorne, 79 :21-34. (acedido em 08-10-2014). Disponível em <http://licorne.edel.univ-poitiers.fr/document.php?id=3709>

AUMONT, J. (2011). *L'image*. Paris: France : Armand Colin Éditeur. (acedido em 27-11-2014). Disponível em [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=I5JxqAUD5M4C&oi=fnd&pg=PT31&dq=1%27image+jacques+aumont&ots=zpqfaL3NmP&sig=3jCp3xwJN18OuNYpUGAKyYwh9fs&redir\\_esc=y#v=onepage&q=1'image%20jacques%20aumont&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=I5JxqAUD5M4C&oi=fnd&pg=PT31&dq=1%27image+jacques+aumont&ots=zpqfaL3NmP&sig=3jCp3xwJN18OuNYpUGAKyYwh9fs&redir_esc=y#v=onepage&q=1'image%20jacques%20aumont&f=false)

Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - aprendizagem, ensino, avaliação*. (acedido em 12-11-2014). Disponível em [http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/Quadro_Europeu_total.pdf)

COUTINHO, M. A. e MIRANDA, F. (2009). “To describe textual genres: problems and strategies”. In Bazerman, Ch., Figueiredo, D. e Bonini, A. (orgs). *Genre in a Changing World. Perspectives on Writing*. Fort Collins, Colorado. The WAC Clearinghouse and Parlor Press. 35 :55. (Acedido em 12-02-2015). Disponível em <http://wac.colostate.edu/books/genre/chapter3.pdf>

DEMOUGIN, F. (2012). *Image et Classe de langue: quels chemins didactiques? Lingvarum Arena, Vol.3*. Montpellier : Université Montpellier. 103:115. (acedido em 01-04-2015). Disponível em <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/10952.pdf>

DOLZ, J., SCHNEUWLY, B. (1996). *Géneros y progresión en expresión oral y escrita. Elementos de reflexión a partir de una experiencia realizada en la Suiza francófona*. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 11: 77-98. (acedido em 19-11-2014). Disponível em <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:33985>

FAIRON, C., KLEIN, R-J., e PAUMIER, S. (2006). *Faites don de vos SMS à la science. Un corpus pour l'étude du langage SMS*. Coll. Cahiers du CENTA. Presses universitaires de Louvain. (acedido em 10-12-2014). Disponível em <http://www.sms4science.org/userfiles/le%20langage%20SMS%20r%C3%A9v%C3%A9lateur%20d'1comp%C3%A9tence.pdf>

LENCASTRE, J-A. (2004). *Ensino/aprendizagem da representação do espaço pela imagem e pela arte*. In *Formar*. 20:58-66. (acedido em 03-10-2014). Disponível em [http://investigacao.ipiaget.org/edutec/ficheiros/4\\_ENSINO\\_APRENDIZAGEM\\_PELA\\_IMAGEM\\_Arte\\_inFORMAR2004.pdf](http://investigacao.ipiaget.org/edutec/ficheiros/4_ENSINO_APRENDIZAGEM_PELA_IMAGEM_Arte_inFORMAR2004.pdf)

Ministério da Educação (2000). *Programa de Francês 3º Ciclo: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem* (5ª ed.). (Acedido em 27-07-2014). Disponível em [http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/programa\\_Frances\\_3Ciclo.pdf](http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/programa_Frances_3Ciclo.pdf)

Ministério da Educação e Ciência (2014). *Programa de Português do Ensino Secundário*. (acedido em 07-10-14). Disponível em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa\\_metas\\_curriculares\\_portugues\\_secundario.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf)

Ministério da Educação e Ciência (2009). *Metas Curriculares de Português: Ensino Básico*. (acedido em 12-11-2014). Disponível em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/wp-content/uploads/2010/09/ProgramadePortuguesEB.pdf>

MOUQUINHO, A. (2009). *Como melhorar a produção escrita dos alunos de Português Língua Materna e Francês Língua Estrangeira, do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. (acedido 07-10-2014) disponível em <https://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/20129/2/mestandreiamouquinhocomomelhorar000084369.pdf>

PEREIRA, P. (2012). *A imagem e a produção oral em Línguas Estrangeiras, 2º Ciclo de Estudos em MEIBS Francês-Inglês*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto. (acedido em 07-10-2014) disponível em [https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub\\_geral.show\\_file?pi\\_gdoc\\_id=488761](https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=488761)

SCHRAM, C-S., CARVALHO, B-A, M. (2007) *O pensar educação em Paulo Freire. Para uma pedagogia de mudanças*. Paraná: Brasil. (acedido em 01-04-2015). Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>

SCRIVENER, J. (2005). *Learning Teaching – The Essential Guide To English Language Teaching*. Oxford: MacMillan.

(acedido em 08-01-2015). Disponível em <https://archive.org/stream/Learning-Teaching/Learning-Teaching-by-James-Scrivener#page/n1/mode/2up>

SHANAHAN, T., FISCHER, D., e FREY, N. (2012). *The challenge of challenging text. Educational Leadership*. Education leadership magazine. Alexandria: USA. 6:58-62. (acedido em 27-02-15). Disponível em <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar12/vol69/num06/The-Challenge-of-Challenging-Text.aspx>

## ANEXOS

# ANEXO 1

## Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Mestrado em Ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de  
Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário

### A Relação entre as imagens e a competência da escrita

Caro(a) aluno(a),

o presente questionário insere-se numa investigação no âmbito da dissertação do mestrado supracitado e tem como objetivo de analisar a inter- relação entre as imagens e a competência da escrita em alunos de Português e Francês (LM) do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Solicito a sua colaboração no preenchimento deste questionário, que desde já agradeço.  
Este estudo garante o anonimato das respostas e total confidencialidade.

1- Idade: \_\_\_\_\_ anos.

2- Disciplina: Francês. ☐

Português. ☐

3- Sexo: feminino. ☐

masculino. ☐

4- Gostas de escrever? sim ☐

Não. ☐

5- se respondeste não, a que atribui isso? ( Assinala as opções que considerares pertinentes)

Falta de ideias/ desconhecimento do tema

☐

Fala de léxico adequado ao tema

☐

Dificuldades ortográficas

☐

Dificuldades relacionadas coma sintaxe

☐

Dificuldades na organização das ideias

☐

Dificuldades relacionadas com as características do texto (tipologia textual) ☐

Outra. Identifique-a \_\_\_\_\_

6- Com que frequência realizas atividades de produção escrita nas aulas? (Assinala apenas uma opção.)

Em todas as aulas.

☐

1 vez por semana.

☐

1 vez por mês.

☐

- |                                    |                          |
|------------------------------------|--------------------------|
| No final de cada unidade didática. | <input type="checkbox"/> |
| 2 vezes por período.               | <input type="checkbox"/> |
| Esporadicamente.                   | <input type="checkbox"/> |
| Só no teste de avaliação.          | <input type="checkbox"/> |
| Nunca.-----                        | <input type="checkbox"/> |

**7- Como costumavas realizar as atividades de produção escrita?** (Assinala as opções que considerares pertinentes.)

- |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|
| Individualmente.         | <input type="checkbox"/> |
| Em pares                 | <input type="checkbox"/> |
| Em grupo (4/5 elementos) | <input type="checkbox"/> |
| Em grande grupo (Turma)  | <input type="checkbox"/> |

**8- Das metodologias de trabalho anteriores, indica qual é a tua preferida e indica uma razão que fundamente a tua preferência.**

---



---



---

**9- Onde costumavas realizar as atividades de produção escrita?**

- |                 |                          |
|-----------------|--------------------------|
| Na Sala de aula | <input type="checkbox"/> |
| Em casa         | <input type="checkbox"/> |
| Na BE/ CRE      | <input type="checkbox"/> |

**10- Nas fichas de avaliação estão incluídas atividades de produção de texto?**

- |              |                          |
|--------------|--------------------------|
| Sim, sempre. | <input type="checkbox"/> |
| Às vezes.    | <input type="checkbox"/> |
| Nunca.       | <input type="checkbox"/> |

**11-que tipologia de textos te é sugerido (a) pelo professor (a)?**

- |                     |                          |
|---------------------|--------------------------|
| Texto de opinião    | <input type="checkbox"/> |
| Texto argumentativo | <input type="checkbox"/> |
| Notícia             | <input type="checkbox"/> |
| Reportagem          | <input type="checkbox"/> |
| Entrevista          | <input type="checkbox"/> |
| Carta               | <input type="checkbox"/> |
| Relato              | <input type="checkbox"/> |
| Receita             | <input type="checkbox"/> |
| Cartaz              | <input type="checkbox"/> |
| slogan              | <input type="checkbox"/> |

**12- quando te é apresentada uma proposta de escrita, quais são as fases que percorres? Indica-as por ordem, numerando-as.**

- |                    |                          |
|--------------------|--------------------------|
| Escrita            | <input type="checkbox"/> |
| Partilha de ideias | <input type="checkbox"/> |

Leitura	<input type="checkbox"/>
Correção	<input type="checkbox"/>
Planificação	<input type="checkbox"/>
Reescrita	<input type="checkbox"/>

**13- Nesta fase do teu percurso escolar, achas pertinente a fase da planificação do texto?**

Sim. ☐ Não. ☐

**14- depois de escreveres o teu texto, tens o hábito de o reler?**

Sim ☐ Não ☐

**15- Se respondeste sim, como costumás fazê-lo:**

Em voz baixa, para ti mesmo?	<input type="checkbox"/>
Em voz alta, partilhando-o com a turma?	<input type="checkbox"/>

**16- Consideras importante a partilha do teu texto (leitura em voz alta) com a turma?**  
**Porquê?**

☐ Sim, porque

---

☐ Não, porque

---

**17- A tua produção escrita é corrigida pelo(a) professor(a)?**

Sim, sempre.	<input type="checkbox"/>
Às vezes.	<input type="checkbox"/>
Nunca.	<input type="checkbox"/>

**18- Como é feita essa correção?**

Pelo professor, na sala de aula.	<input type="checkbox"/>
Pelo professor, em casa.	<input type="checkbox"/>
Por todos os alunos em colaboração com o professor, na sala de aula.	<input type="checkbox"/>
De outra forma. Refira qual.	<input type="checkbox"/>

---

**19- Depois de corrigido, é habitual reescreveres o teu texto com o objetivo de o melhorares?**

Sim. ☐ Não. ☐



**20- Consideras que uma imagem poderia ajudar-te na produção de um texto?**

Sim. ☐

Não. ☐

**21- Já alguma vez te ocorreu escreveres inspirado por alguma imagem?**

Sim. ☐

Não. ☐

**22- Uma imagem poderá contribuir para colmatar algumas dificuldades.** (Assinala as opções que considerares pertinentes.)

Falta de ideias/ desconhecimento do tema.

☐

Falta de léxico adequado ao tema.

☐

Dificuldades ortográficas.

☐

Dificuldades relacionadas com a sintaxe.

☐

Dificuldades na organização das ideias.

☐

Dificuldades relacionadas com as características do texto (tipologia textual).

☐

**23- Alguma vez utilizaste, em aula, uma imagem como suporte da escrita?**

Sim. ☐

Não. ☐

**24- Consideras que as imagens te podem ajudar a desenvolver as tuas competências de escrita?**

Sim. ☐

Não. ☐

## ANEXO 2



2014 -15

*Agrupamento de Escolas Rio Tinto Nº3*

*9<sup>ème</sup> année E*

*Date:*  
*Feliciano*

*Le professeur: Manuel*

*Nom* \_\_\_\_\_

*Prénom* \_\_\_\_\_

*Numéro* \_\_\_\_\_

Para que possamos melhorar a Produção escrita deveremos ter em consideração que a **Produção textual** envolve 3 atividades diferentes:

- A Planificação: Na fase planificação, o escrevente (aquele que escreve) ativa os conhecimentos sobre o género de texto, estabelece objectivos, organiza as suas ideias para passar à realização da tarefa da escrita.
- A textualização: Na fase da textualização o escrevente representa linguisticamente as ideias organizadas anteriormente.
- A revisão: Na fase de revisão o escrevente lê o seu texto e avalia o que escreve, havendo sempre a possibilidade de alteração e reformulação do que escreve.

## ANEXO 3



Agrupamento de Escolas Rio Tinto Nº3

2014 -15

9<sup>ème</sup> année E

Date:

Le professeur: Manuel Feliciano

Nom \_\_\_\_\_

Prénom \_\_\_\_\_

Numéro \_\_\_\_\_

### Connecteurs de phrases - cours

#### Savoir argumenter en utilisant des connecteurs de phrases

**Si je veux argumenter une idée, un fait, je dois classer ma démonstration :**

**Je débute par:**

- premièrement / d'abord / tout d'abord / en premier lieu.

**Puis j'ajoute des éléments :**

- en outre / de plus / par ailleurs / ensuite / d'une part... d'autre part / en second lieu.

**Je mets d'autres idées en parallèle, pour comparer:**

- également / de même / ainsi que / encore / aussi.

**Je conclus:**

- enfin / en dernier lieu / en somme.

**Si je veux développer une idée après l'avoir introduit**

**Je l'explique:**

- c'est-à-dire / en d'autres termes / car / c'est que .

**Je donne un exemple :**

- ainsi / par exemple / notamment / comme / en particulier.

**J'apporte une preuve :**

- en effet / du fait de.

**Je reconnais éventuellement un incident :**

- or.

**J'apporte éventuellement un nouvel élément :**

- d'ailleurs / et puis / certes / bien que.

### **Je veux argumenter en opposant des idées, des faits :**

#### **Pour marquer une forte contradiction :**

- mais / en revanche / alors que / tandis que / au contraire / et non / bien que.

#### **Pour rectifier :**

- en réalité / en vérité / en fait.

#### **Pour marquer une opposition modérée :**

- cependant / néanmoins / pourtant / toutefois.

#### **Pour surenchérir ou atténuer :**

- voire / même / du moins / tout au moins / à tout le moins.

### **Je veux définir la cause :**

-car / parce que / puisque / sous prétexte que / soit que ... soit que ... / non que ( + Subjonctif ) ... mais parce que / par peur de / faute de / grâce à .

### **Je veux définir les conséquences :**

-donc / de sorte que / de façon que / tellement que / au point de / de manière à / ainsi / en effet / par conséquent / alors .

### **Je relève les oppositions :**

- alors que / sauf que / mais / même si ( + Indicatif ) / quand bien même ( + Conditionnel ) / en revanche / au contraire / par contre.

### **J'établis les comparaisons :**

- comme / autrement que / comme si / aussi ... que / moins... que / plus...plus... / ainsi que / de même que / contrairement à.

### **J'admets, je fais des concessions :**

- bien que ( + Subjonctif ) / toutefois / néanmoins / cependant .

### **Je pose mes conditions :**

- si / au cas où ( + Conditionnel ) / à moins que ( + Subjonctif ) / pourvu que ( + Subjonctif )



# ANEXO 4



Agrupamento de Escolas Rio Tinto Nº3

2014 -15

9<sup>ème</sup>

année E

Date: 14 janvier

Le professeur: Manuel Feliciano

Nom \_\_\_\_\_

Prénom \_\_\_\_\_

Numéro \_\_\_\_\_

À travers ces images dites si vous aimez lire ou si vous n'aimez pas lire. Justifiez vos réponses.



# ANEXO 5



Agrupamento de Escolas Rio Tinto N.º3

2014 -15

9<sup>ème</sup> année E

Date: 21 janvier

Le professeur: Manuel Feliciano

Nom \_\_\_\_\_

Prénom \_\_\_\_\_

Numéro \_\_\_\_\_

1. En vous inspirant des images ci-dessous, écrivez un texte, en indiquant les saisons de l'année y représentées, ce qui les caractérise : les couleurs, les fleurs et les fruits. Si vous voulez, vous pouvez parler encore de votre saison de l'année préférée, et justifier la raison de votre choix.



---

---

---

---

---

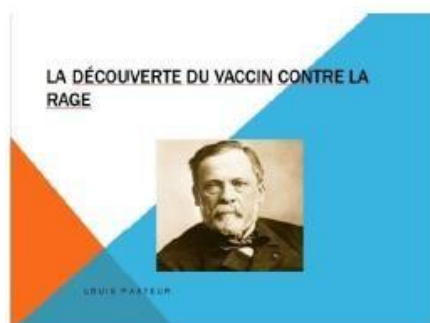
---

---

## ANEXO 6

“ Il était une fois, en décembre 1880, Louis Pasteur...en vous appuyant sur les images données, rédigez l'histoire de la découverte du vaccin contre la rage fait par Louis Pasteur. On va vous aider ! Allez-y ! Notez bien: il faut commencer votre histoire comme il suit:

Il était une fois, en décembre 1880, Louis Pasteur...



PASTEUR: UN SCIENTIFIQUE RENOMMÉ



PRÉOCCUPATION DE PASTEUR



### DÉCOUVERTE DU VACCIN CONTRE LA RAGE

Curieux!!!!



Lexique : (1<sup>o</sup>Scientifique= cientista), (2<sup>o</sup>laboratoire= laboratório), (3<sup>o</sup>L'hôpital= o hospital), ( 4<sup>o</sup> L'enfant a été consulté à l'hôpital= a criança foi consultada no hospital) ( 5<sup>o</sup> L' enfant a été mordu par le chien= a criança foi mordida pelo cão) ; (6<sup>o</sup> l'enfant a été infecté= a criança foi infetada): (7<sup>o</sup>Le chien était enragé= o cão estava com raiva); (8<sup>o</sup> Il a investigué les causes de la maladie= ele investigou as causas da doença) ; (9<sup>o</sup>il a découvert le vaccin contre la rage=ele descobriu a vacina contra a raiva : (10<sup>o</sup> l'enfant a été guéri= a criança foi curada) : (10<sup>o</sup> guérir= tratar, curar ) : (11<sup>o</sup> la rage= a raiva): ( un vaccin= uma vacina) ; ( la guérison= a cura) \* (remarque, le premier enfant est mort de la rage= a primeira criança morreu com a raiva)



## ANEXO 7

### Fiche d'expression écrite :

Complète la lettre suivante avec des mots de la chanson « Touche pas ma planète » et en utilisant aussi le vocabulaire donné et tes propres idées concernant la pollution. Inspirez-vous des images qui sont au verso de la page.

Port-au-Prince, le 13 août 2014  
Monsieur Jean François THOMAS,  
Ministre de l'environnement.  
En son bureau.

Monsieur le Ministre,

Nous avons l'honneur de vous écrire aujourd'hui et nous profitons de l'occasion pour soumettre à votre attention la question qui va suivre.

Sensibilisés à la protection de l'environnement, nous proposons que le ministère de l'Environnement, à travers son bureau départemental, prenne les mesures que voici :

- 1.-faire prendre un arrêté gouvernemental déclarant \_\_\_\_\_
- 2.-développer un plan de protection \_\_\_\_\_
- 3.-soutenir les organisations \_\_\_\_\_
- 4.-assurer la promotion d'une campagne de sensibilisation dans les médias sur l'importance \_\_\_\_\_
- 5.-renforcer les organisations communautaires de la zone intéressées à la question \_\_\_\_\_

Tout en espérant que votre ministère va prendre les dispositions appropriées pour protéger notre planète, nous vous prions de recevoir, Monsieur le Ministre, l'expression de nos salutations patriotiques.

Jean François St Félix  
Association SOS mangroves  
Email : sosmangroves@yahoo.fr

la protection de la mer	le respect de la Terre
le besoin du nettoyage des plages	du chant de oiseaux
la qualité de l'eau	protéger la forêt l'odeur de la mer
éviter que l'on fasse de la terre une poubelle	la qualité de l'air





La plage polluée



L'eau impropre pour consommer



La forêt détruite par le feu



La terre traitée comme une poubelle



L'air pur à respirer



Les oiseaux hors de la pollution automobile et des usines.



La plage nettoyée



L'air contaminé



L'eau pure de la montagne

# ANEXO 8



*Agrupamento de Escolas Rio Tinto Nº3*

2014 -15

9ºE

Date:

Professor estagiário: Manuel Feliciano

Nom \_\_\_\_\_

Prénom \_\_\_\_\_

Numéro \_\_\_\_\_

**Grelha de auto-avaliação das produções escritas em Francês**

	Nunca	À Vezes	Sempre
Cumpri/ explorei o tema			
Fiz a sequencialização/ encadeamento lógico das ideias			
O texto cumpriu a sua finalidade			
Utilizei marcadores do discurso adequado ao tipo de texto			
Usei vocabulário adequado e variado			
Escrevi com correção ortográfica			
Escrevi com correção morfosintática			
Apliquei correctamente os tempos e os modos verbais			
Utilizei a pontuação correta			
Fiz uma caligrafia legível			
O texto tem boa apresentação			

# ANEXO 9



2014 -15

Agrupamento de Escolas Rio Tinto Nº3  
9<sup>ème</sup> année E

Date: 04.03.15

Le professeur: Manuel Feliciano

Nom \_\_\_\_\_

Prénom \_\_\_\_\_

Numéro \_\_\_\_\_

Systématisation des fautes :

- En français toutes les phrases sont toujours commencées par un sujet
- Dites quelle est la phrase qui n'est pas écrite correctement :

1-Il a commencé immédiatement à tester le vaccin sur les enfants et a eu du succès.

2- Il a commencé immédiatement à tester le vaccin sur les enfants et il a eu du succès.

- Ce genre de fautes sont d'origine morphosyntaxiques

➤ Complétez les trous avec le verbe à la troisième personne du singulier du passé composé.

3. Il \_\_\_\_\_ (travailler) à son laboratoire.

4. Il \_\_\_\_\_ (inventer) un vaccin contre la rage.

Remarque : Il y a travaillé n'existe pas en français. Il y a est le présent de l'indicatif du verbe y avoir.= haver. La même situation est appliquée pour ceux qui ont écrit : il y a inventé le vaccin contre la rage. Donc, il y a est le présent du verbe y avoir.

- Quand nous avons des expressions telles que : Besoin de, nécessité de, au but de, il a demandé de, il a décidé de et d'autres, et le verbe qui se suit commence par une voyelle, nous devons mettre l'apostrophe à la préposition de.

Exemple : Il sent la nécessité d'aider les patients.

Complétez les trous :

5. Il a besoin (de) \_\_\_\_\_ (analyser) son résultat à l'examen de français.

6. Nous avons décidé (de) \_\_\_\_\_ (aller) à la plage ce matin.

7. Je t'ai demandé (de) \_\_\_\_\_ (étudier) pour l'examen de portugais !

8. J'ai étudié beaucoup la grammaire française au but (de) \_\_\_\_\_ (avoir) une bonne note.

9. Complétez l'espace avec l'adjectif au masculin.

Une femme fameuse un homme \_\_\_\_\_

➤ Ce genre de fautes sont d'origine morphosyntaxiques

➤ Deux types de constructions de phrases avec l'adverbe (Après)

**Premier exemple**

- Exemple : (Après) + infinitif du verbe avoir+ le participé passé.
- **Phrase** : Après avoir fini l'école, je prends le bus pour aller vers la maison

**Deuxième exemple**

- Exemple (Après) +nom

**Phrase** : Quatre ans après la crise économique, Portugal continue à résister aux tentations de ne pas contrôler les dépenses.

➤ Ce genre de fautes sont d'origine morphosyntaxiques

10. Complétez les trous.

- a) (**Après avoir+ participe passé**) \_\_\_\_\_ (étudier) pour l'examen de français, je suis allé avec mes amis au cinéma.
- b) (**Après+ nom**) le \_\_\_\_\_ ( trembler) de terre au Port-au-Prince, les équipes de sauvetage ont trouvé des personnes en vie.

Les adjectifs doivent s'accorder en genre et nombre avec le nom :

11. Quelle est la phrase qui n'est pas écrite d'une façon correcte ?

- a) La maladie est provoqué par la morsure d'un chien.
- b) La maladie est provoquée par la morsure d'un chien.

Remarque :

En français les mots :

➤ Ce genre de fautes sont d'origine morphosyntaxiques

- Cage, image, plage, page, rage sont au féminin
- Une cage, une image, une plage, la plage

Tous les autres mots terminés en -age sont au masculin



# ANEXO 10



Agrupamento de Escolas Rio Tinto Nº3

2014 -15

9<sup>ème</sup> année E

Date: 24.02.15

Le professeur: Manuel Feliciano

Nom \_\_\_\_\_

Prénom \_\_\_\_\_

Numéro \_\_\_\_\_



Pour écrire une phrase en français, nous avons besoin d'un sujet, verbe et complément

➤ Regardez l'exemple de cette phrase ci-dessous :

1- « La première image est le printemps, parce que les fleurs sont (1) beaucoup, et différentes... »

Cette phrase a une faute morphosyntaxique : La deuxième proposition ; Les fleurs sont beaucoup....est incomplète, donc elle a besoin d'un complément prédicatif.

Correction : La première image est le printemps, parce que les fleurs sont très (1) fleuries et différentes.

➤ Remarque : Il vaut mieux utiliser l'adverbe très : indique un superlatif absolu, un degré élevé, devant un adjectif, dans ce cas l'adjectif est (fleuries).

2- regardez cette phrase ci-dessous :

La (1) saison est le printemps parce que (2) en fleurs (3) se épanouissent et (4) les couleurs vives.

Cette phrase ci- dessus a beaucoup de fautes

**Correction :**

- (1) La saison (vous aviez dans la phrase une erreur orthographique)
- (2) parce que les fleurs (vous aviez dans la phrase une erreur morphosyntaxique)
- (3) s'épanouissent (vous aviez dans la phrase une erreur morphosyntaxique) – le verbe est pronominal et commence par une voyelle, donc il faut faire la contraction.
- (4) et les couleurs (sont) vives (vous aviez dans la phrase une erreur morphosyntaxique) – il manque le verbe entre le sujet et le complément prédicatif.

- 3- « L'image du printemps met en évidence les vêtements la quantité de fleurs parce que (1) cette c'est la saison des fleurs... »

(1) ... parce que cette saison c'est la saison des fleurs – les adjectifs démonstratifs ont toujours besoin d'un nom à droite de l'adjectif.

Exemple : Cette saison

Cet arbre

Cet amour

Ces fleurs

Ce jardin

- Regardez cette phrase ci-dessous : « Je lis surtout (1) bandes dessinées. »

- **Les noms** en français doivent être toujours accompagnés d'un déterminatif.

**Correction :** Je lis surtout des bandes dessinées. - une erreur morphosyntaxique

- Exemples de déterminatifs

Un autre exemple :

Regardez cette phrase ci-dessous :

- **Les noms** en français doivent être toujours accompagnés d'un déterminatif.

8 « (1) Lecture est formidable (2) j'adore » **La phrase a une erreur morphosyntaxique, parce que le nom lecture n'est pas accompagné d'un déterminatif**

**Correction :** **La lecture** est formidable, donc je **l'**adore » - Ici la phrase est correcte. « J'adore **la lecture** ou je **l'**adore » Vous adorez quoi ? Ce que vous adorez c'est la lecture, il vous manque aussi le Complément D'Object Directe. ( je **l'**adore)

**Un « déterminatif » se rapporte à un nom. Il fait toujours partie d'un groupe.**

## **2. Le déterminatif peut être :**

un article	défini	simple : le, la, les  élidé : l'  contracté : du (= de le), des (pluriel de du), au, aux
	indéfini	un, une, des (pluriel de un), de ou d' (mis pour des)
	partitif	du (= une partie de), de la, de l', des (mis pour un des)
un adjectif	numéral	cardinal : un, cinq, sept, neuf...  ordinal : premier, vingtième...
	possessif	1 <sup>ère</sup> personne : mon, ma, mes, notre, nos  2 <sup>ème</sup> personne : ton, ta, tes, votre, vos  3 <sup>ème</sup> personne : son, sa, ses, leur, leurs
	démonstratif	ce, cet, cette, ces
	interrogatif	quel ? quels ? quelle ? quelles ?
	exclamatif	que ! quels ! quelle ! quelles !
	indéfini	aucun, autre, certain, chaque, divers, même, nul, plusieurs....

➤ Regardez Cette phrase ci-dessous

4- « (1) **Est** de la lecture que nous pouvons découvrir le monde où nous habitons » - Cette phrase n'est pas correcte, donc elle contient une faute morphosyntaxique.

➤ En français nous ne pouvons pas commencer une phrase sans le sujet, donc il fallait mettre le sujet avant le verbe.

**Correction :**

(1) « C'est à partir de la lecture que nous pouvons découvrir le monde où nous habitons » - ici vous avez déjà le sujet de la phrase ( C' ) – et voilà la phrase correcte !

(2)

C'est = le pronom démonstratif ( C' ) neutre peut occuper la position du sujet.

Regardez la phrase ci-dessous :

- 5- « En lisant, nous découvrons parfois des choses sur nous (1) que n'étaient... » - vous avez ici une erreur morphosyntaxique.

**Correction :**

- (1) « En lisant, nous découvrons parfois des choses sur nous qui n'étaient... » - avant le verbe nous utilisons toujours le pronom relatif qui » l'adverbe de négation n'est pas un nom !

Regardez cette phrase ci-dessous :

- 6- « ...ensemble, connaître (1) nous intérêts et (1) nous sentiments » - vous avez ici une erreur morphosyntaxique, l'adjectif possessif doit s'accorder avec le nom intérêts qui est au pluriel et pour le nom sentiments se passe la même chose. Nous en portugais signifie= Nós

**Correction**

« ...Ensemble, connaître nos intérêts et nos sentiments » - ici l'adjectif possessif est bien appliqué



Personne qui possède	Singulier (un objet possédé)	Pluriel (plus d'un objet possédé)
moi	<b>mon</b> père, <b>ma</b> mère	<b>mes</b> parents
toi	<b>ton</b> frère, <b>ta</b> soeur	<b>tes</b> frères
lui, elle	<b>son</b> cousin, <b>sa</b> cousine	<b>ses</b> oncles
nous	<b>notre</b> maison	<b>nos</b> maisons
vous	<b>votre</b> voiture	<b>vos</b> voitures
eux, elles	<b>leur</b> jardin	<b>leurs</b> chiens

➤ Remarque :

Singulier : (**notre intérêt**) - pluriel : (**nos intérêts**)

Singulier : (**notre sentiment**) - pluriel : (**nos sentiments**)

- regardez la phrase ci-dessous

9- « L'hiver est l'époque du temps froid et (1) **de les** arbres » - Vous avez ici une erreur morphosyntaxique.

### Correction

(1) « L'hiver est l'époque du temps froid et **des** arbres ». La préposition **DE** + l'article **LES** = **Des**

• Article **défini** contracté :

préposition **DE** + article 'défini'

DE +	LE	=	<b>DU</b>
	LA	=	<b>DE LA</b>
	L'	=	<b>DE L'</b>
	LES	=	<b>DES</b>

Regardez la phrase ci-dessous

➤ Il faut toujours accorder le nom et l'adjectif en genre et nombre

10 « (1) Cet saison de l'année est(2) caractérisé » Vous avez ici une erreur de morphosyntaxique

Cette saison de l'année est caractérisée

Remarque :

Je vais parler sur – Nous disons toujours avec le verbe parler- Je vais parler de....

« Il (y a) travaillé » (y a vient du verbe y avoir= haver qui est à la troisième personne du singulier) Le passé composé du verbe travailler à la troisième personne du singulier est (il a travaillé)

Morsure : c'est un nom féminin= morder de la

Mordu – C'est le participe passé du verbe ( mordre)

Passé composé du verbe (mordre) morder

j'ai mordu  
tu as mordu  
il a mordu  
nous avons mordu  
vous avez mordu  
ils ont mordu

# ANEXO 11



*Agrupamento de Escolas Rio Tinto Nº3*  
2014 -15 11ºC

*Date:* \_\_\_\_\_ *Professor Estagiário: Manuel Feliciano*

*Nome* \_\_\_\_\_ *nrº* \_\_\_\_\_

Para que possamos melhorar a Produção escrita deveremos ter em consideração que a **Produção textual** envolve **3 atividades** diferentes:

- A Planificação: Na fase planificação, o escrevente (aquele que escreve) ativa os conhecimentos sobre o género de texto, estabelece objectivos, organiza as suas ideias para passar à realização da tarefa da escrita.
- A textualização: Na fase da textualização o escrevente representa linguisticamente as ideias organizadas anteriormente.
- A revisão: Na fase de revisão o escrevente lê o seu texto e avalia o que escreve, havendo sempre a possibilidade de alteração e reformulação do que escreve.

## ANEXO 12



*Agrupamento de Escolas Rio Tinto N.º3*

*2014 -15*

*11.ºc*

*Date:*

*Professor estagiário: Manuel Feliciano*

*Nome \_\_\_\_\_*

*Número \_\_\_\_\_*

**Grelha de auto-avaliação das produções escritas em Português**

	Nunca	Às vezes	Sempre
Cumpri/ explorei o tema			
Fiz a sequencialização/ encadeamento lógico das ideias			
O texto cumpriu a sua finalidade			
Utilizei marcadores do discurso adequado ao tipo de texto			
Usei vocabulário adequado e variado			
Escrevi com correção ortográfica			
Escrevi com correção morfosintática			
Apliquei correctamente os tempos e os modos verbais			
Utilizei a pontuação correcta			
Fiz uma caligrafia legível			
O texto tem boa apresentação			

# ANEXO 13



*Agrupamento de Escolas Rio Tinto Nº3*

2014 -15

11<sup>º</sup>c

Date:

Professor estagiário: Manuel Feliciano

Nome \_\_\_\_\_

Numero \_\_\_\_\_

## Marcadores discursivos

Os marcadores discursivos são unidades linguísticas invariáveis que permitem estabelecer conexões entre enunciados, de modo a construir um discurso coeso e coerente.

Designação	Função	Marcadores discursivos
Estruturação da informação	ordenar a informação	por um lado, por outro lado, em primeiro lugar, após, antes, depois, em seguida, seguidamente, até que, por último, para concluir...
Reformuladores	reformular o discurso, explicando-o ou retificando-o	ou seja, isto é, quer dizer, por outras palavras, quer dizer, ou melhor, dizendo melhor, ou antes, como se pode ver, é o caso de, como vimos, quer isto dizer, significa isto que, não se pense que, pelo que referi anteriormente
Operadores discursivos	reforçar e concretizar ideias	de facto, na verdade, na realidade, com efeito, por exemplo, efetivamente, note-se que, atente-se em, repare-se, veja-se, mais concretamente, é evidente que, a meu ver, estou em crer que, em nosso entender, certamente, decerto, com toda a certeza, naturalmente, evidentemente, com isto (não), pretendemos, por outras palavras, ou melhor, ou seja, em resumo, em suma
Marcadores conversacionais ou fáticos	gerir a relação entre os interlocutores	ouve, olha, presta atenção

### Conectores / Articuladores do discurso

Os conectores ou articuladores têm como função articular, conectar, ligar grupos de palavras; unir frases simples, formando frases complexas; estabelecer nexos lógicos entre períodos e parágrafos, de modo a construir textos coesos e coerentes.

Os conectores podem ser classificados com funcionalidades lógicas distintas, de acordo com o contexto de uso.

Designação	Função	Articuladores / Conectores do discurso
Aditivos	agrupar, adicionar ideias, segmentos, sequências, informação	e, nem (negativa), bem como, não só... mas também, além disso, mais ainda, igualmente, ainda
Alternativos / Exclusão	apresentar opções, alternativas	ou, ou... ou, ora... ora, seja... seja, alternativamente, em alternativa, opcionalmente
Contrastivos	indicar uma oposição, um contraste	mas, porém, todavia, contudo, no entanto, contrariamente, pelo contrário
Concessivos	negar o efeito, a conclusão expressar uma concessão	embora, ainda que, mesmo que, conquanto, apesar de, malgrado, não obstante, mesmo assim, ainda assim
Temporais	expressar relações de tempo entre os segmentos do texto / discurso	quando, mal, assim que, logo que, enquanto, entretanto, depois que, desde que, antes de, mais tarde, ao mesmo tempo
Finais	traduzir o fim, a intenção, o objetivo	para (que), a fim de, a fim de que, de modo / forma a, com o objetivo de
Comparativos	expressar uma comparação	como, tal como, assim como, bem como, também, mais / menos do que
Causais	expressar a causa, a razão	porque, visto que, dado que, como, uma vez que, já que
Condicionais	introduzir hipóteses ou condições	se, caso, desde que, a não ser que, contanto que
Consecutivos	expressar a ideia de consequência, resultado, efeito	por isso, daí que, de tal forma... que, tanto... que, tal... que, tão... que
Conclusivas	expressar uma conclusão, uma inferência (dedução)	portanto, assim, logo, por conseguinte, concluindo, para concluir, em conclusão, em



# ANEXO 14



*Agrupamento de Escolas Rio Tinto Nº3*

*2014 -15*

*11ºc*

*Date: 03/12/14*

*Professor estagiário: Manuel*

*Feliciano*

*Nome \_\_\_\_\_*

*Número \_\_\_\_\_*

1. Redige um texto expositivo-argumentativo sobre o que crês da violência, abandono, e exploração exercida pelo homem contra os animais, podes ainda dizer se já presenciaste alguma desta situações.



## ANEXO 15



*Agrupamento de Escolas Rio Tinto Nº3*

2014 -15

11ºc

Data:

*Professor estagiário: Manuel Feliciano*

Nome \_\_\_\_\_

Número \_\_\_\_\_

Com base nas imagens que se seguem, refere o que é para ti o amor, interrogando os seguintes aspectos: É um sentimento de partilha, de busca espiritual, de desafio, de coragem, de encontro contigo mesmo, de lealdade, de humildade, de cooperação, de descoberta, de reclusão, de liberdade, de eternidade, de fraternidade, de efemeridade, físico, mortal, de aceitação, de tolerância.





# ANEXO 16



Agrupamento de Escolas Rio Tinto Nº3

2014 -15

11ºc

Date:

Professor estagiário: Manuel Feliciano

Nome \_\_\_\_\_

Número \_\_\_\_\_

**Produção escrita.** Imagina que tens o poder de escrever uma carta ao autor Eça de Queirós; influenciado (a) pelas imagens fala-lhe da personagem que mais/menos gostas n'Os Maias. Justifica a tua opção, baseando-te numa, ou mais imagens. Pesquisa sobre o tema, planifica o texto, e utiliza marcadores de discurso.



# ANEXO 17



Agrupamento de Escolas Rio Tinto Nº3

2014 -15

11<sup>º</sup>c

Date:

Professor estagiário: Manuel Feliciano

Nome \_\_\_\_\_

Numero \_\_\_\_\_

## Sistematização da correção da escrita

O pronome pessoal, nas formas de complemento, precede a forma verbal ( em próclise = antes do verbo), entre outros, nos seguintes casos.

- Quando a frase é negativa ou nela existem palavras com polaridade negativa:

Exemplos :	( Forma correta)	Forma incorreta
- Ele <u>não</u> lavou <u>as</u> mãos.	Ele <u>não</u> <u>as</u> lavou	Ele não lavou- <u>as</u> .
- Ele <u>nunca</u> lava <u>as</u> mãos.	Ele <u>nunca</u> <u>as</u> lava.	Ele nunca lava- <u>as</u> .
- <u>Ninguém</u> lavas <u>as</u> mãos.	<u>Ninguém</u> <u>as</u> lava.	Ninguém lava- <u>as</u> .
- Saiu <u>sem</u> lavar <u>as</u> mãos.	Saiu <u>sem</u> <u>as</u> lavar.	Saiu sem lavá- <u>las</u> .

- Numa oração subordinada :

( Forma correta)	( Forma incorreta)
- Ele disse <u>que</u> <u>as</u> tinha lavado.	- Ele disse que <u>tinha-as</u> lavado.
- É este homem <u>que</u> <u>as</u> lavou.	- É este homem que <u>lavou-as</u> .
- É este o homem <u>que</u> <u>se</u> viu na televisão.	- É este o homem que <u>viu-se</u> na televisão.

## Nota:

- Pronome depois do verbo - (Em posição enclítica= pronome depois do verbo) Ex. - Ele lavou-as
- Pronome intercalado na forma verbal - ( Em posição mesoclítica= pronome no meio do verbo) ex. – Ele lavá-las-á quando puder
- Pronome pessoal antes do verbo - ( Em posição próclítica= pronome antes do verbo) Ex. Ele não as lavou.  
Ex. Ele disse que as tinha lavado.

1. Completa as frases substituindo o **complemento direto** por um pronome pessoal .

- |   |  |
|---|--|
| 1.1 Ele comeu <u>a sopa</u> .                 | Ele <b>não</b> <u>  </u> a comeu <u>          </u> . |
| 1.2 A Joana visitou <u>o museu</u> .          | Ela <b>não</b> <u>                  </u> .           |
| 1.3 Ele leu <u>os livros todos</u> .          | Ele <b>não</b> <u>                  </u> .           |
| 1.4 Ele lavou <u>as mãos</u> .                | Ele <b>nunca</b> <u>                  </u> .         |
| 1.5 A Maria comprou <u>os livros</u> .        | Ela <b>nunca</b> <u>                  </u> .         |
| 1.6 O João viu <u>os jogadores do Porto</u> . | Ele <b>nunca</b> <u>                  </u> .         |

- Escolhe a opção certa para acentuares a conclusão que retiras do exercício.

2. O pronome pessoal na formas de complemento direto nas frases com polaridade negativa situa-se:

Antes do verbo ☐                      no meio do verbo ☐                      depois do verbo ☐

3. Completa as frases substituindo o **complemento direto** por um pronome pessoal .

- |  |  |
|--|--|
| 3.1 Ele disse que comeu <u>a sopa</u> .        | Ele disse <b>que</b> <u>  </u> a comeu <u>                  </u> . |
| 3.2 A Joana disse que visitou <u>o museu</u> . | Ela disse <b>que</b> <u>                  </u> .                   |
| 3.3 Ele disse que leu <u>os livros todos</u> . | Ele disse <b>que</b> <u>                  </u> .                   |

3.1 Numa oração subordinada o pronome pessoal na forma de complemento direto situa-se.

Antes do verbo ☐                      no meio do verbo ☐                      depois do verbo ☐

4. Transforma as frases em orações subordinadas substantivas completivas, colocando o pronome no devido lugar.

- |                                     |  |
|-------------------------------------|--|
| 3.4 Eles amam-se muito.             | Eles disseram <b>que</b> <u>                  </u> . |
| 3.5 Eles abraçaram-se um ao outro.  | Eles declararam <u>                  </u> .          |
| 3.6 Eles cumprimentaram-se à saída. | Eles afirmaram <u>                  </u> .           |

4.1 Numa oração subordinada o pronome pessoal na forma de complemento direto situa-se.

Antes do verbo ☐                      no meio do verbo ☐                      depois do verbo ☐

- Os pronomes quando não colocados no devido lugar seguindo os exemplos que mencionei supra indicados dão origem a faltas morfosintáticas.

# ANEXO 18



Agrupamento de Escolas Rio Tinto N.º3

2014 -15

11.ºc

Date:

Professor estagiário: Manuel Feliciano

Nome \_\_\_\_\_

Numero \_\_\_\_\_

## 1- Erros ortográficos

- Obsessão e não obcessão
- Se nós encontrarmos e não se nós encontrar-mos - Existe um erro de origem morfosintática.

## Futuro do conjuntivo

Eu Encontrar  
Tu Encontrares  
Ele Encontrar  
Nós Encontrarmos  
Vós Encontrardes  
Eles encontrarem

- Atenta na frase que se segue:

- 2- “Para haver amor é necessário existir partilha, confiança, entreajuda e liberdade, ou seja, mesmo estando com uma pessoa (1) podermos (2) dar-mo-nos com as outras com as outras pessoas.” ( contem dois erros morfosintáticos)

O correto seria: Podemos dar-nos

Podemos está no presente do indicativo na 2ª pessoa do plural

Dar-nos= Infinito pronominalizado

- Atenta na frase que se segue:

- 3- “ por outro lado, aquele “amor” ciumento demais, pois os ciúmes também fazem parte, ou aquele amor violento” – há uma falta de coerência, pois a primeira oração não contém nenhum verbo que o ligue a uma segunda oração, não se pode concluir uma acção que não existe através do conector pois. – Pode-se considerar esta frase mal elaborada do ponto de vista morfosintáticos e semântico.



O correto seria dizer: Por outro lado existe também aquele amor em que os ciúmes também fazem parte desse mesmo amor, ou aquele amor violento....”

**Em que=** pronome relativo precedido da preposição (**em**)



Atenta na seguinte frase:

- 4- “ O amor é um sentimento de liberdade (1)em querer estar com alguém por vontade própria e gostar dessa pessoa independentemente dos seus defeitos, sendo assim(2) (3)um sentimento de aceitação também.”

Esta frase está mal elaborada do ponto de vista morfosintático e semântico, pois as duas orações deveriam estar ligadas através de um pronome relativo **que: exemplo** “ O amor é um sentimento de liberdade **que** nos permite estar com alguém por vontade própria, **além disso é também** um sentimento de aceitação.

(1) Que – pronome relativo - oração adjetiva relativa restritiva

(2) para exprimir a adição: Além disso - e, nem, pois, além disso, e ainda, não só...mas também / como ainda, bem como...assim como, por um lado...por outro lado, depois, logo após, finalmente, em primeiro lugar, em segundo lugar, do mesmo modo, igualmente, de igual modo, do mesmo modo, da mesma maneira, de igual maneira, de novo, novamente, também, primeiramente, da mesma forma, de igual forma, ultimamente, opostamente, de modo oposto, de maneira oposta, por último.

(3) É também....

Atenta na seguinte frase :

“(1) **Amor** é um sentimento, um carinho tão forte que se não (1) (2)cuidar-mos pode levar-nos à loucura.” – Esta frase tem erros de natureza morfosintática.

(1) **O** amor – Existe falta do determinante, estamos a falar do amor em concreto

(2) que se não (**o**) cuidarmos= Existe a falta do complemento direto relativo ao amor

(3) **cuidarmos** – Escreve-se tudo junto( futuro do conjuntivo do verbo cuidar)

Atenta na seguinte frase:

5-Se o amor é inodoro, (1) **porquê** (2) **a flor do amor**, a flor dos apaixonados é rosa?

(1) – porque

(2) – é que – Falta do verbo

Interrogativa direta: Quando é advérbio interrogativo “ **Porque** não vens comigo?” **Porque** faz ele isto?” Nestas interrogativas diretas, é um advérbio porque está ligado a um verbo.

Interrogativa indirecta

- Andas triste, **porquê**

- **Porquê** toda essa azáfama – têm o acento circunflexo, porque o advérbio interrogativo não se encontra junto ao verbo.

Contudo, o vocábulo **porquê** pode empregar-se no início de uma frase com verbo expresso, quando esse verbo está no infinitivo:

b) «**Porquê** acreditar em tudo isso?»

c) «**Porquê** acreditarmos nós em tudo isso?»

Como advérbio também se emprega **porquê** no princípio de frase, quando se omite o verbo:

d) «**Porquê** tanta maldade no mundo?»

e) «**Porquê** tudo isto?»

Atenta na seguinte frase

“...estar sempre ao lado dela quando ela precisa e quando ela precisa **dar**(1) o espaço necessário” – Frase errada do ponto de vista morfossintático.

O correto seria “....estar sempre ao lado dela quando ela precisa e quando ela precisa **dar-lhe** o espaço necessário...” – dar-lhe a ela ( a essa pessoa- complemento indirecto)

- É preciso dar o espaço a quem? Estão a falar de uma pessoa, então é dar-lhe o espaço!

## ANEXO 19

Na minha opinião, a violência, abandono e a exploração exercida pelo o Homem dos animais é algo que não se devia praticar.

Terho esta opinião pois, sendo os animais seres vivos, ~~mas~~ embora racionais, também têm direito à vida e sentimentos. Quando o Homem utiliza os animais para seu próprio interesse, como por exemplo para vestuário e acessórios, estão a agir incorretamente e deveriam ser punidos por isso. Por exemplo, quando se abandonam cães nas autoestradas, quando se maltrata e agredir os animais, estamos a agir de forma egoísta e egocêntrica, desprezando e esquecendo o mal que estamos a fazer aos animais. Outro assunto que acho errado na sociedade é o facto de quando vemos a um cão por exemplo, e temos de pagar por um em cão. Porque é que isto acontece? Nós também não compreendemos crianças, por isso também não se devia ~~comp~~ pagar para adquirir um animal.

Em relação à exploração dos animais tem os seus benefícios e os seus malefícios. Se não existisse a utilização de animais nos laboratórios em experiências, a ciência não estaria tão evoluída como a temos. Visto do lado mau também exploramos os animais por exemplo nas liras e nas ~~liras~~ liras e de uma forma cruel pois o suposto ser algo de entretenimento para nós, e isso é bastante desumano.

Em suma, a violência e o abandono de animais é algo que tem de acabar. Para isso cada um tem de se colocar no lugar dos animais e pensar no que eles estariam a sentir e a sofrer com os atos do Homem, mudando assim os seus atos.

estariam



## ANEXO 20

A violência contra qualquer ser vivo é um ato sem explicação e que mostra a falta de humanidade em pessoas que cometem estas ações.


Um animal, seja doméstico <sup>neste caso</sup>, pode nos trazer carinho e dedicação e o dono só pode corresponder da mesma maneira. Quando aceitamos trazer um ser vivo para o nosso ambiente familiar, a nossa obrigação é cuidar e trazer tudo o bem necessário para que este tenha as melhores condições de vida. Tratar de forma errada animais que nos esperam todos os dias em casa e que quando chegamos nos dão rural atengao não é humano. Nem todos as pessoas têm de possuir um animal doméstico ou mesmo gostar de cuidar de animais, mas é o dever de toda uma sociedade de protegê-los e não prejudicá-los. Não somos mais que eles. Toda a vida tem o seu valor e 1 não cabe a nós julgá-los.

No entanto, a violência e exploração não acontece apenas em animais domésticos mas também em animais que vivem em liberdade. Estes são explorados pelos homens, que ~~tem~~ <sup>2</sup> matam-nos, que lhes retiram características próprias para obter um lucro maior no comércio ilegal. Isto acontece, por exemplo, aos rinocerontes, aos quais lhes é retirado os chifres para vender. 3 Outro exemplo de exploração é a utilização de animais, como os elefantes, para o circo. Animais selvagens são retirados dos seus habitats para serem exibidos e usados como método de diversão para os espectadores. Não têm estes tanto direito como nós, de viver livremente? Ou somos tão arrogantes que só conseguimos ver o quanto melhor somos de outros animais?

Para mim, qualquer violência contra um animal não pode ser desculpada e todos os criminosos devem ser punidos. É preciso criar um mundo onde todos os seres vivos tenham os



## ANEXO 21

 Muito bom

Para mim o amor é essencial na vida e não depende do sexo e das idades das pessoas.

Muitas pessoas descrevem este sentimento como algo mágico porém outras afirmam que é uma autêntica prisão.

O amor não é só sentido entre casais mas também entre a família e amigos.

Para o amor perdurar entre um casal deve existir respeito, paciência e esmero na cooperação. Na última imagem vê-se um casal já de idade avançada que ainda demonstra carinho e afeto um pelo outro, o que me leva a pensar que este casal se amava e que levavam uma relação de amizade e com uma complicidade de tal forma tão fraterna que o amor entre eles ainda perdura.

A segunda imagem não é exemplo de amor pois quem ~~me~~ ama não trai. Não vem com a verdade se não foi tal com o parceiro e muito menos se houver mais entre a relação.

O amor também pode ser um sentimento de posse pois muitas pessoas pensam que amar do é direito de dominar a relação e até mesmo a pessoa, como se pode ver na quinta imagem.

A falta de confiança em si mesmo e de autoestima leva a que as pessoas de um que o(a) parceiro(a) as maltratem e comandem na vida delas e que muitas vezes leva à violência doméstica, entre casais adultos, e à violência no namoro, entre casais adolescentes.

Na quinta imagem ainda podemos afirmar que o homem não é o dominante como muitas pessoas afirmam e que este também pode ser alvo da violência.

Um dos amores mais puros que pode existir é o amor entre pais e filhos, ser este um amor sincero, humilde e eterno, na maioria das situações.

Concluindo, o amor não escolhe idades e sexos, eu sei, não quero dizer que uma pessoa mais velha ame mais que uma mais jovem ou vice-versa e que um homem não possa amar tão intensamente como uma mulher. É por estas razões levam-me a dizer de toda a gente deve amar alguém num que seja o melhor amigo, a mãe ou a amada. apenas dizem sentir a força e o conforto que o amor podem trazer.

1

## ANEXO 22

O amor é um sentimento que nutrimos pelas pessoas que gostamos.

Do meu ponto de vista existem vários "tipos" de amor:

- entre um pai/mãe e um filho;
- entre um casal de maridos;
- entre a dona e o seu animal e, a pesar de muitos o distinguem;
- a amizade, que para minha é o mais importante.

Para haver amor é necessário existir partilha, confiança, entrega e liberdade, ou seja, mesmo estando com uma pessoa podemos dar-nos com outras. Uma vez li algo como "dois maridos têm que 'lutar' como irmãos, brincar como melhores amigos e amar-se e respeitar-se como marido e mulher."

1. Por outro lado, <sup>onde é que está o meu?</sup> aquele amor cego (de mais, pois os ciúmes também fazem parte) ou aquele "amor" violento, em que um deles não pode fazer nada (que) está logo a levar e a ser esforcado, não são verdadeiros amores. conclusão uma frase não está?

Para concluir, para haver amor, é necessário que todas as pessoas se sintam bem consigo e com os outros, ou seja, livres e felizes. Se fosse sempre assim, o mundo seria melhor, por todos nós teríamos o amor e o apoio da família, amigos ou maridos, para quando fosse mais necessário.

## ANEXO 23

Je aime lire parce que je ne puis <sup>1</sup>  
imaginer de nouveaux mondes et  
d'imaginer des créatures mystiques  
et imaginaires. Aussi, quand j'ai lu  
en savoir plus sur notre monde et <sup>2</sup>  
c'est comme <sup>3</sup> si je étais dans d'autres <sup>4</sup>  
parties du monde, parce que le livre  
réussit à nous transmettre à l'esprit  
des images.  
Les livres sont comme nos amis  
et ne pas oublier que la plupart des  
livres contiennent des histoires très  
intéressantes qui est bon. <sup>6</sup>  
C'est pourquoi j'aime lire parce  
qu'ils sont les livres qui nous font  
se imaginer et de voir un nouveau <sup>8</sup>  
face à ce monde sans avoir à voyager <sup>9</sup>  
ou à chercher quoi que ce soit.

## ANEXO 24

Il cherchait le fait

Il était une fois en décembre 1820, Louis Pasteur a consulté un enfant infecté avec la rage. Premièrement, le premier enfant est mort de la rage. Le second enfant a été mordu par un chien qui était enragé. Alors, le scientifique a commencé à investiguer les causes de la maladie. Plus tard, il a découvert le vaccin contre la rage.

- infecté par la rage
- Je remarque que le premier / ou le constate constate que
- flots
- a commencé à investiguer

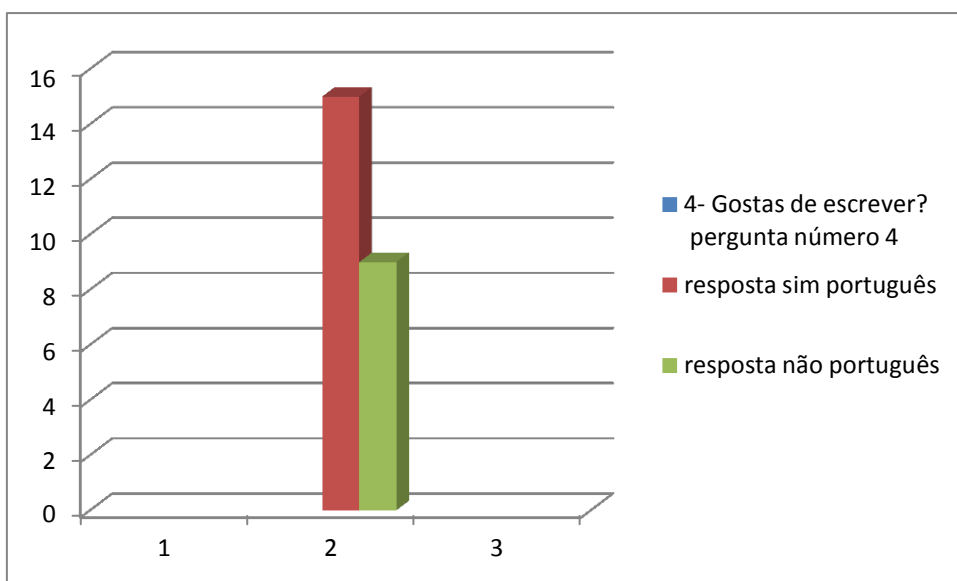
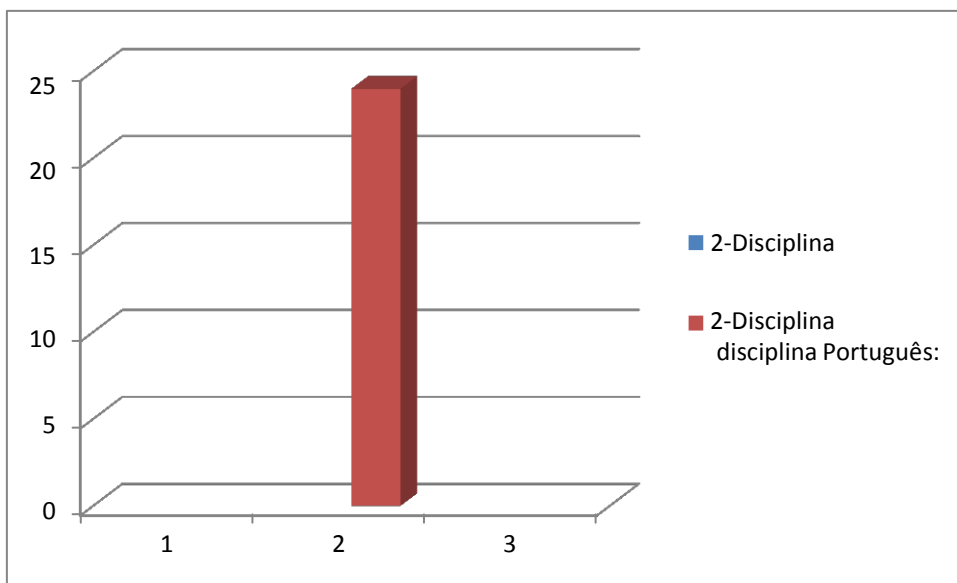


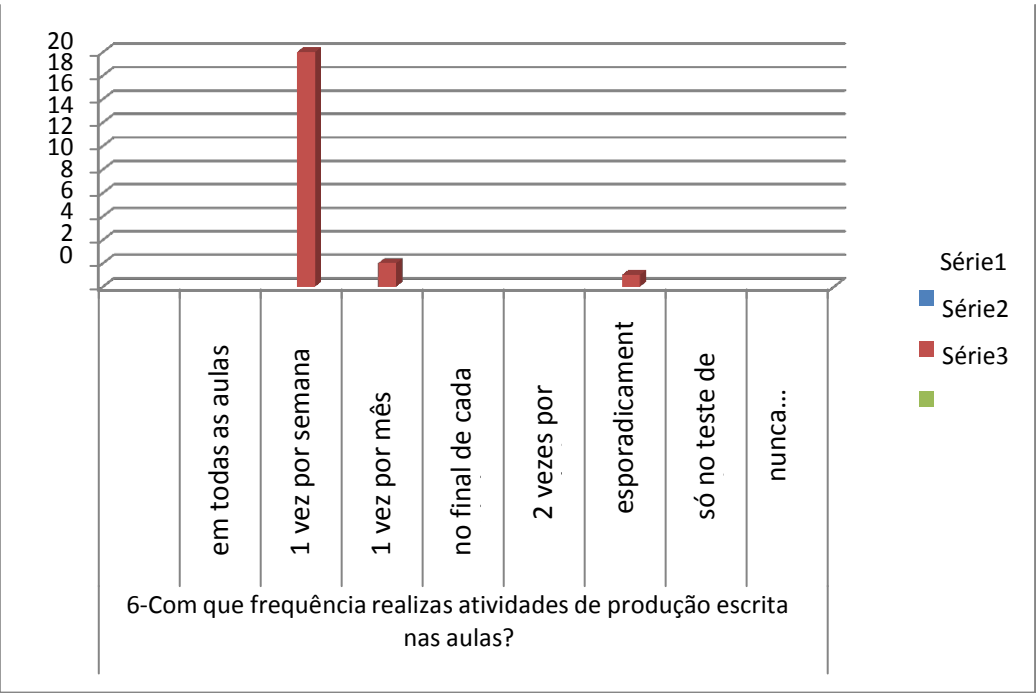
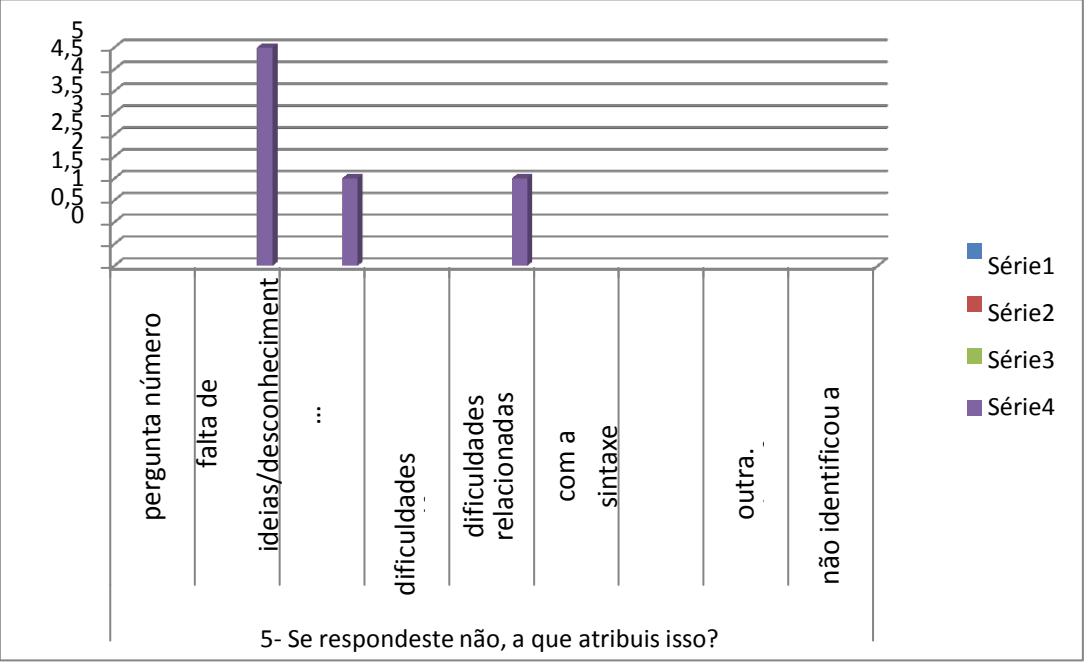
## ANEXO 25

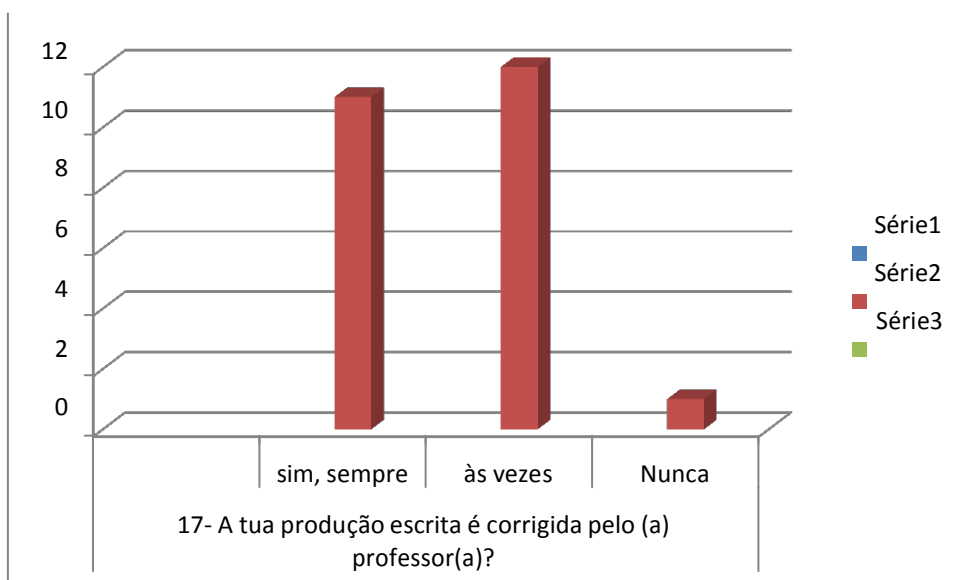
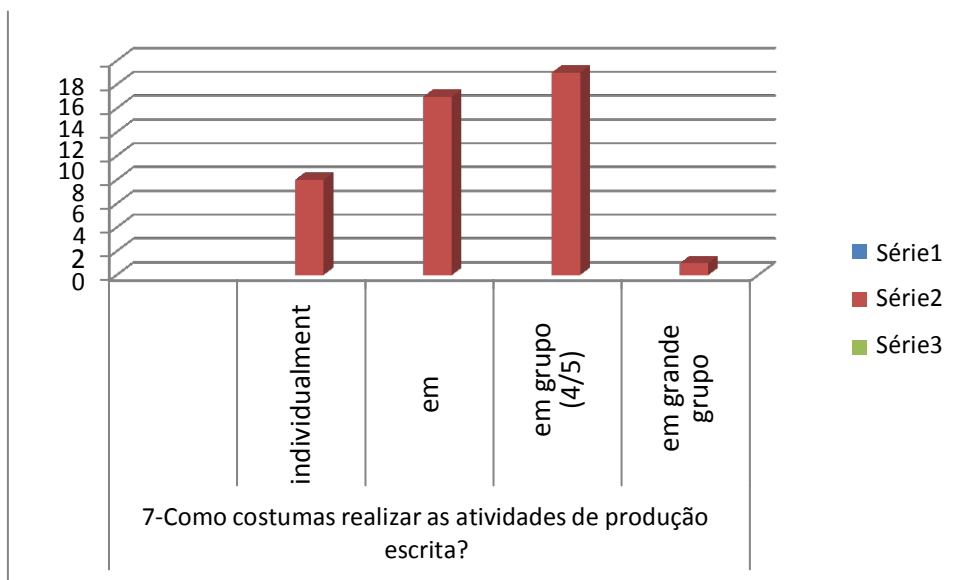
la première image est <sup>1</sup> le printemps  
2 parce qu'il y a beaucoup de belles fleurs  
la seconde image est <sup>2</sup> le été parce  
que l'image est la chaleur qui est en  
été.  
la troisième image est l'automne  
parce qu'il montre les caractéristiques  
de ses feuilles de la saison et les  
sans <sup>3</sup> sont typiques de cette saison.  
la dernière image est l'hiver en  
circulant de représentant froid et les  
arbres sans feuilles  
3 l'été

## ANEXO 26

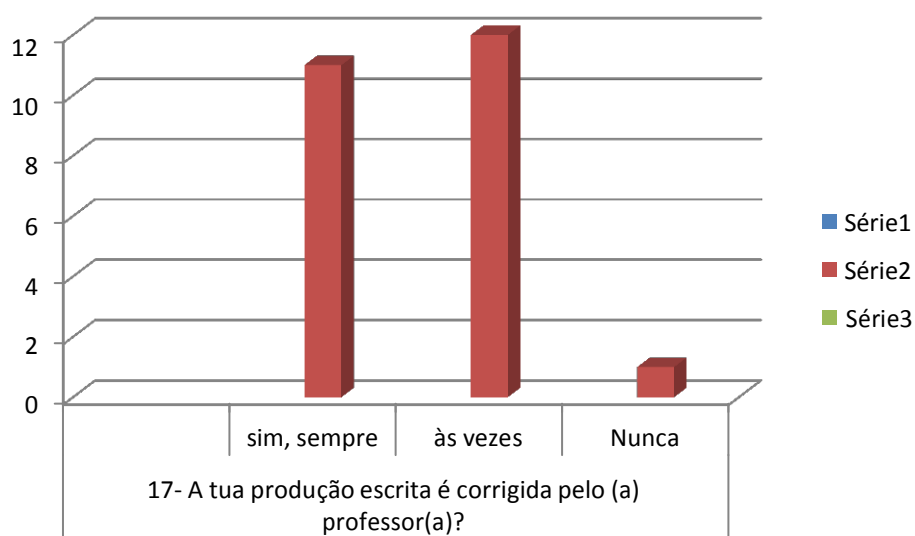
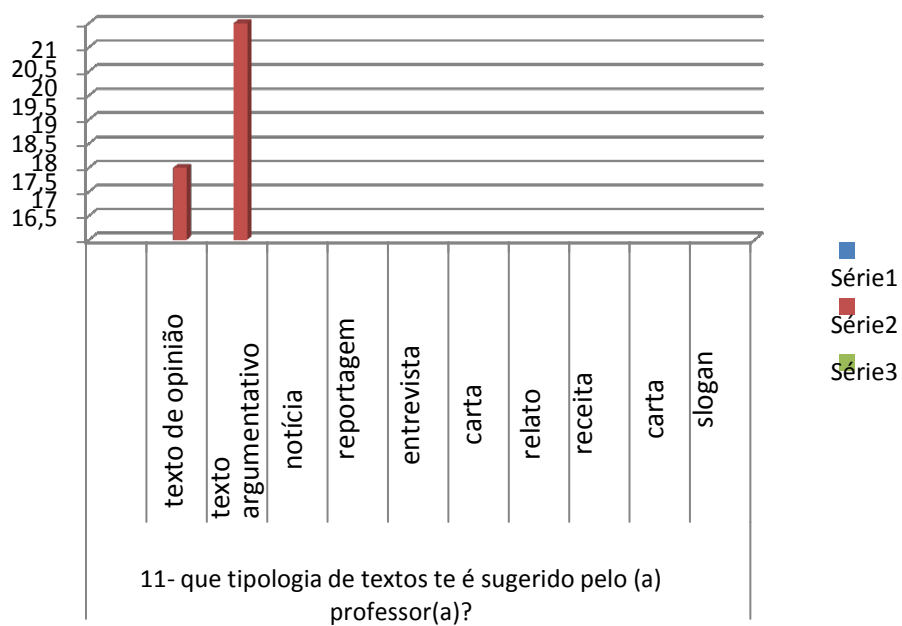
### Diagnose Português

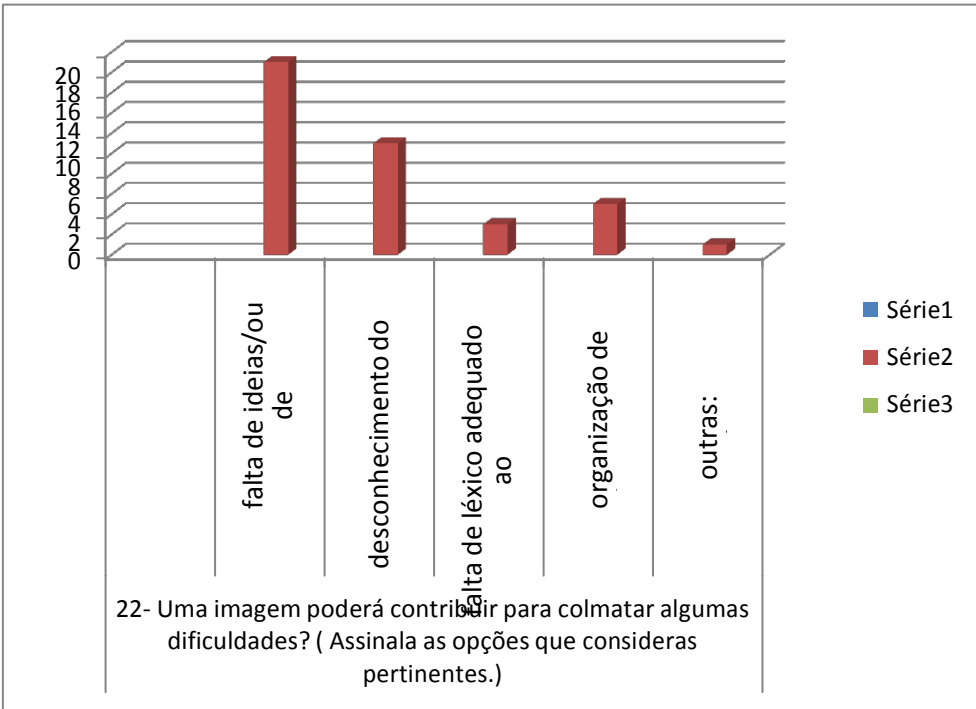
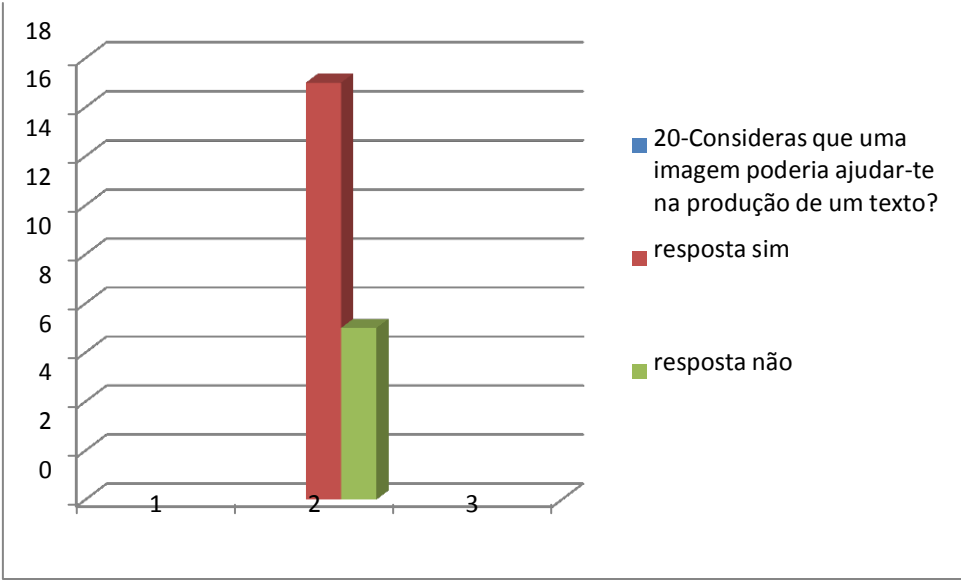






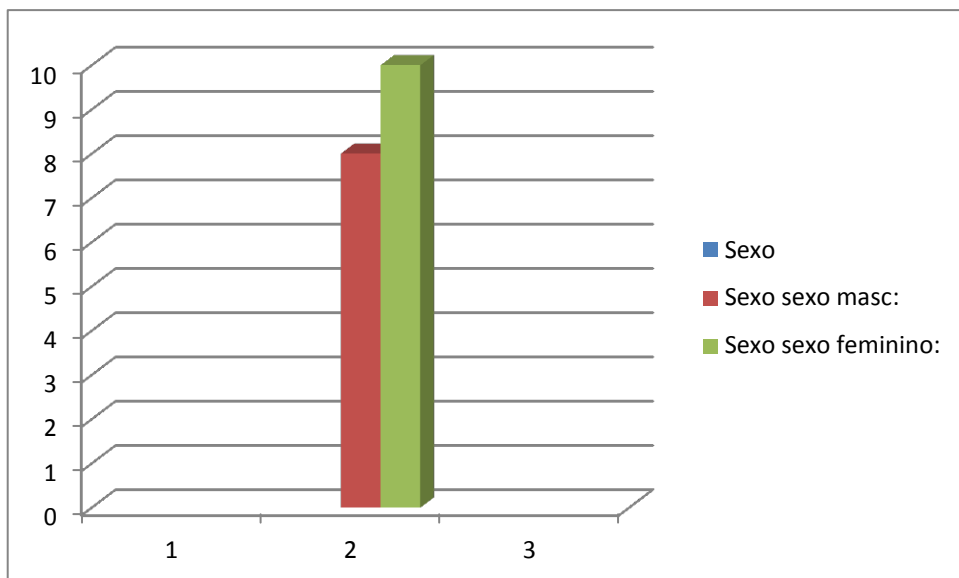
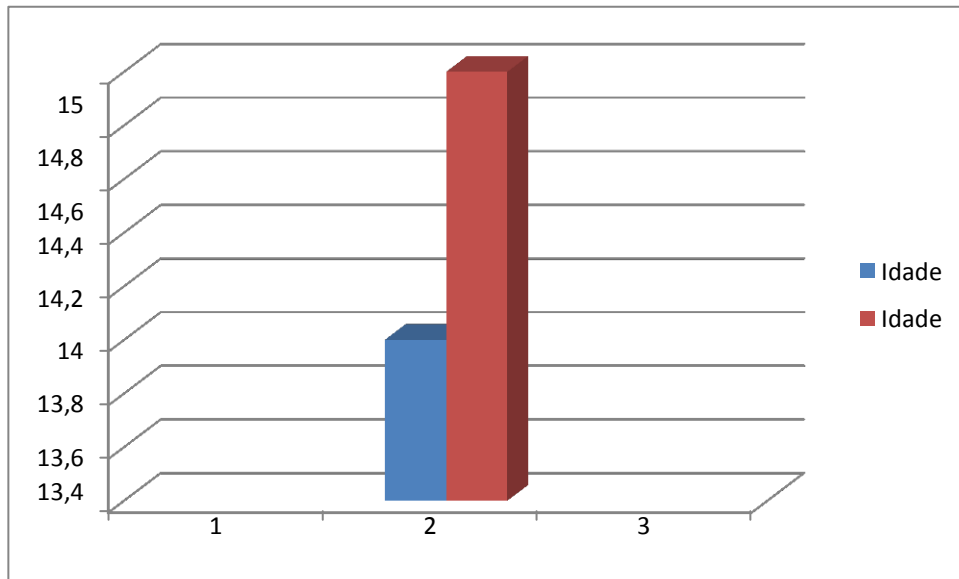


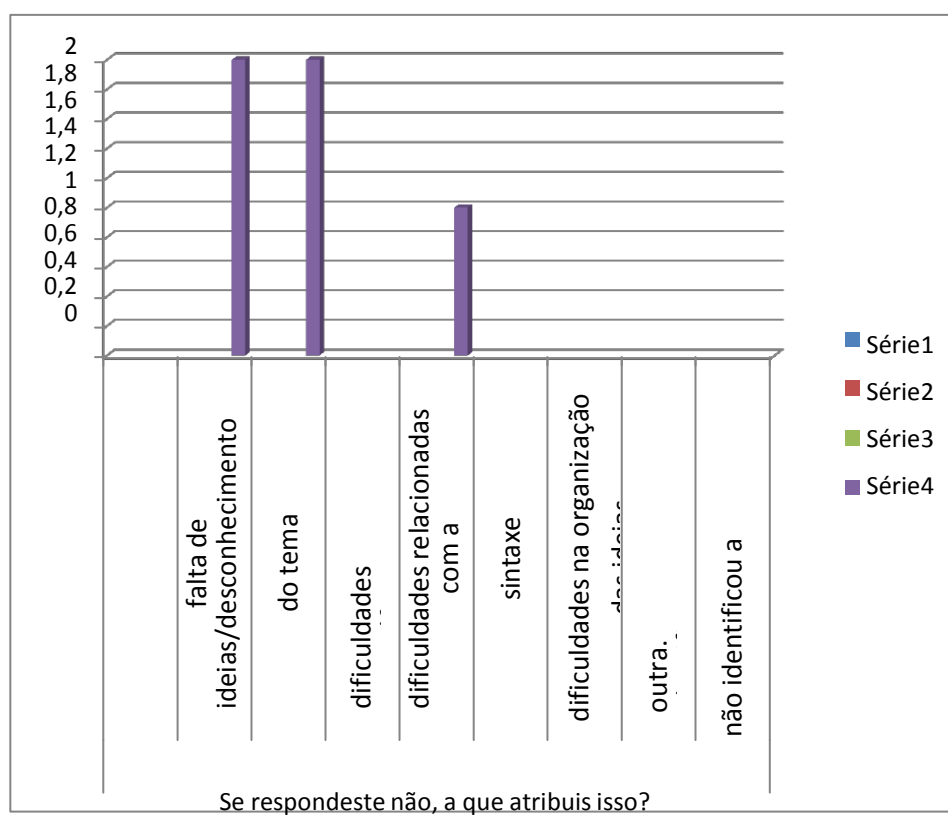
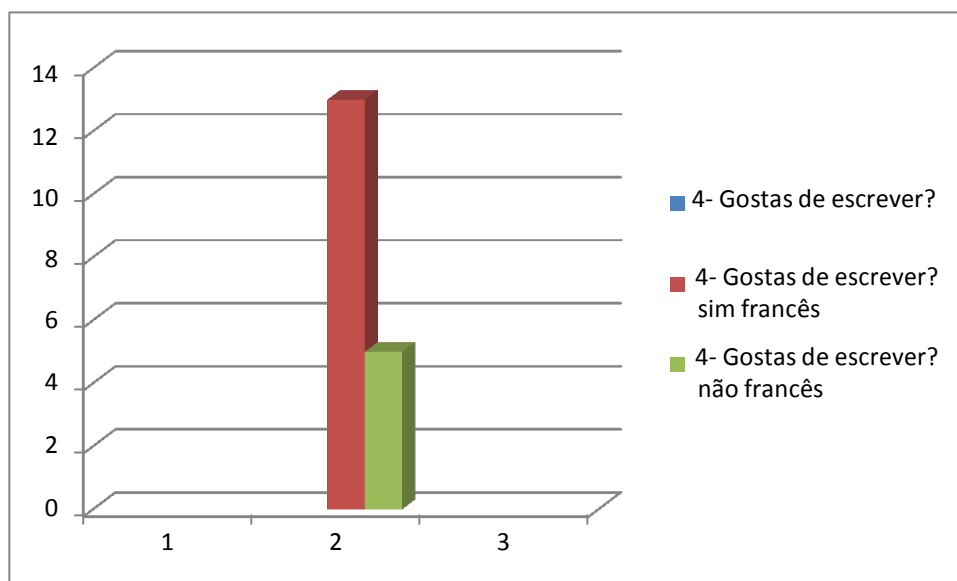


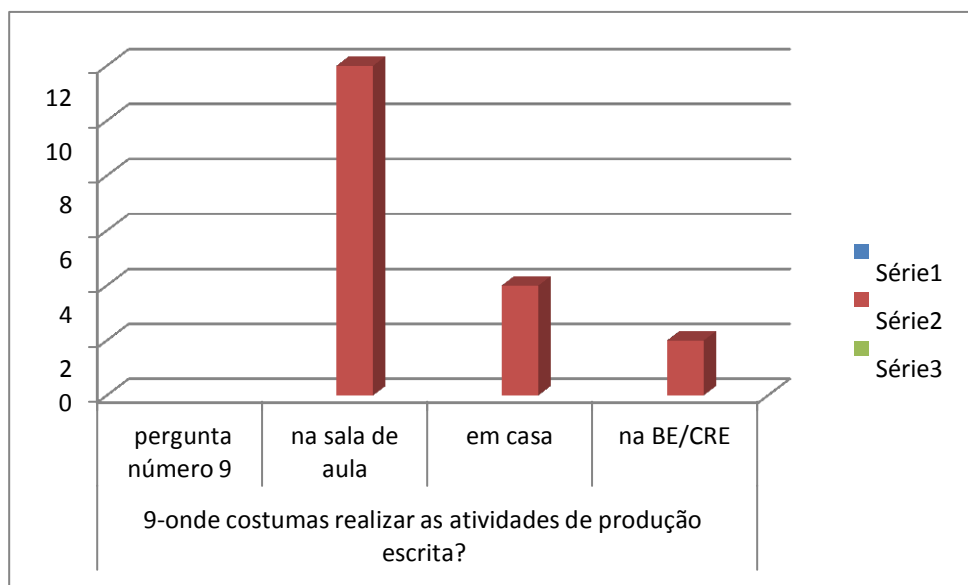
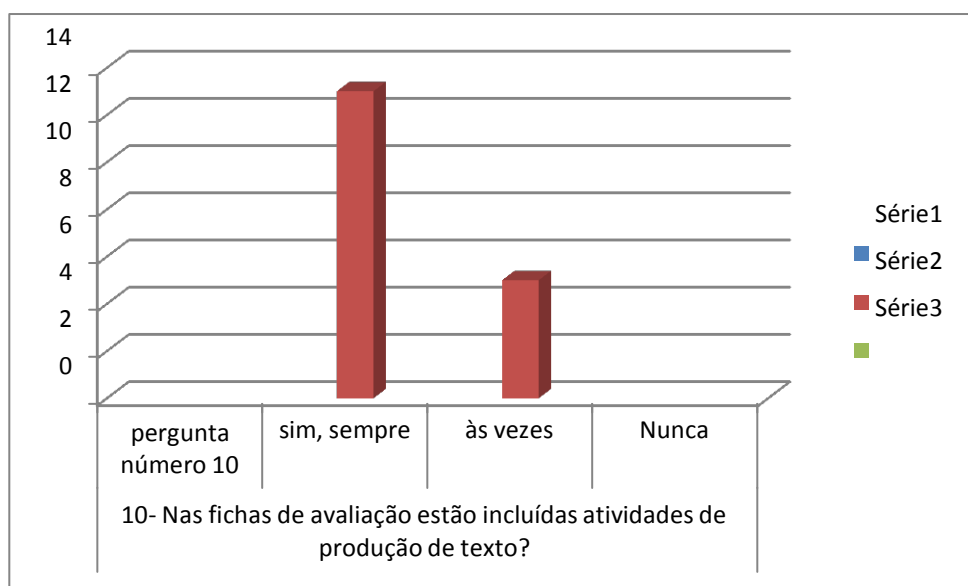


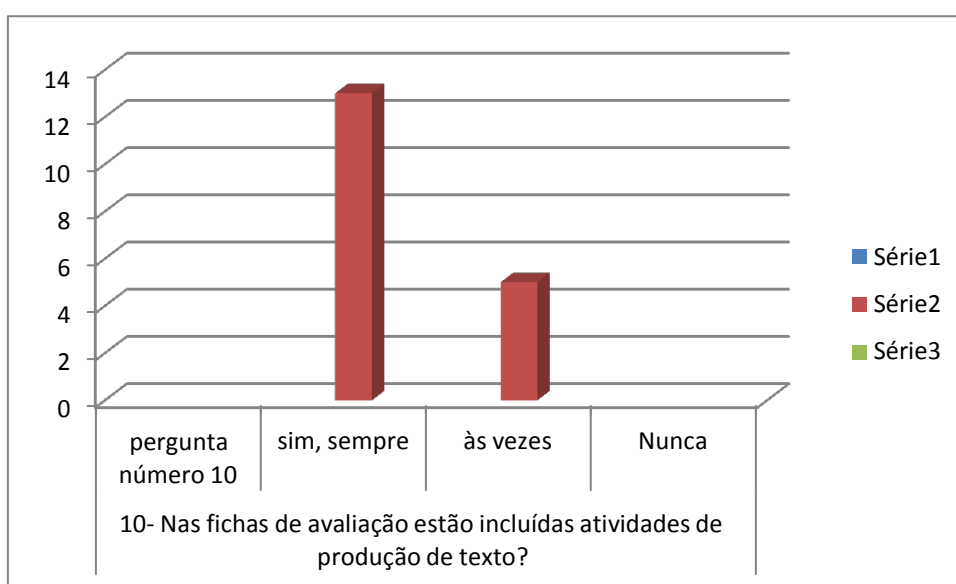
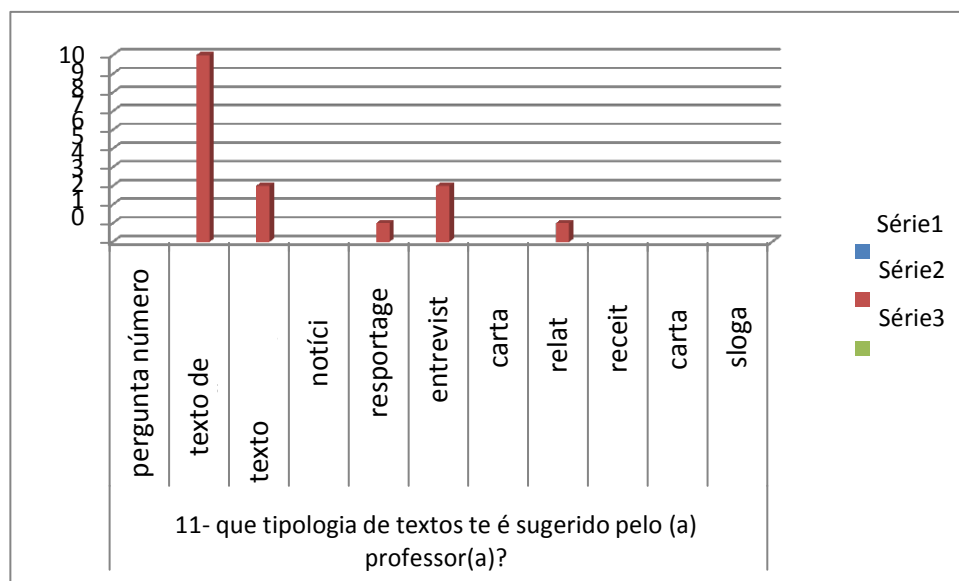
## ANEXO 27

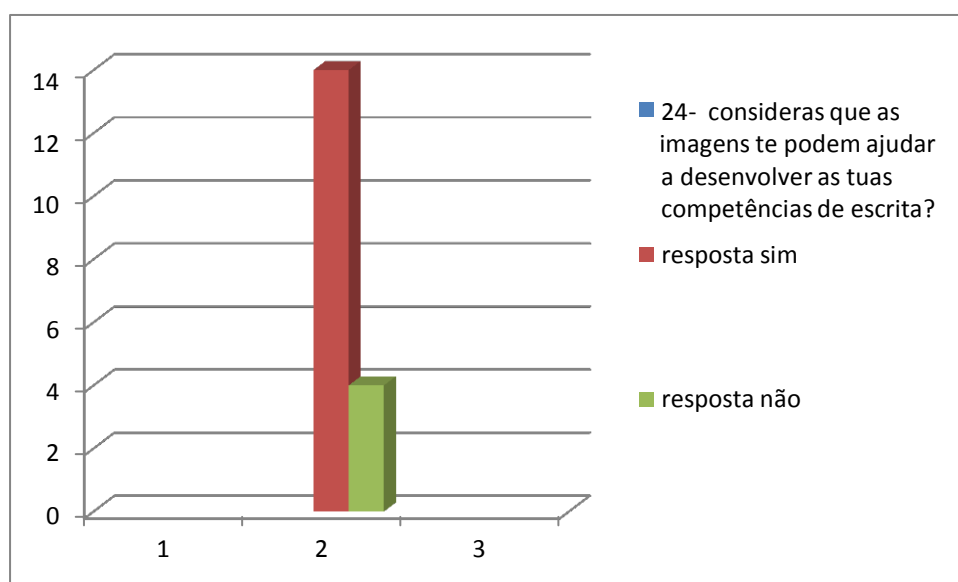
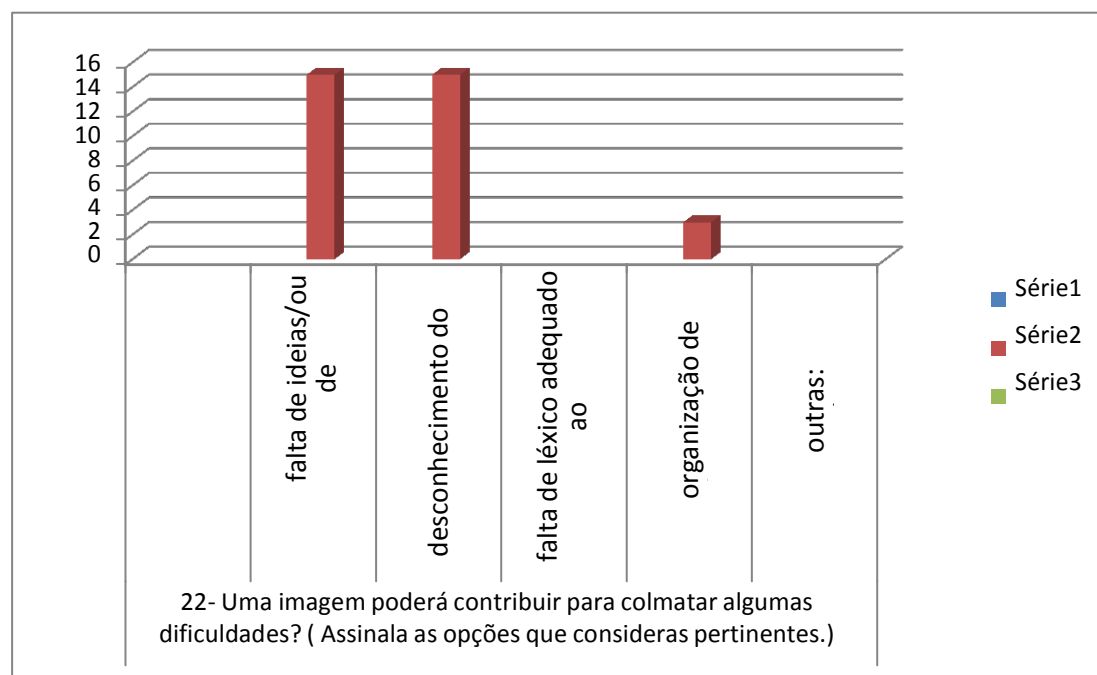
### Diagnose Francês





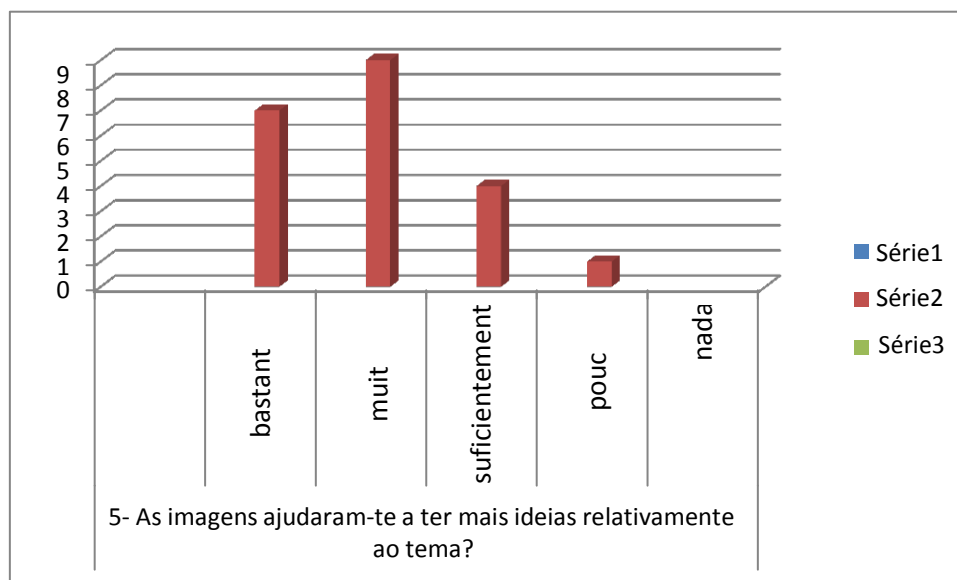
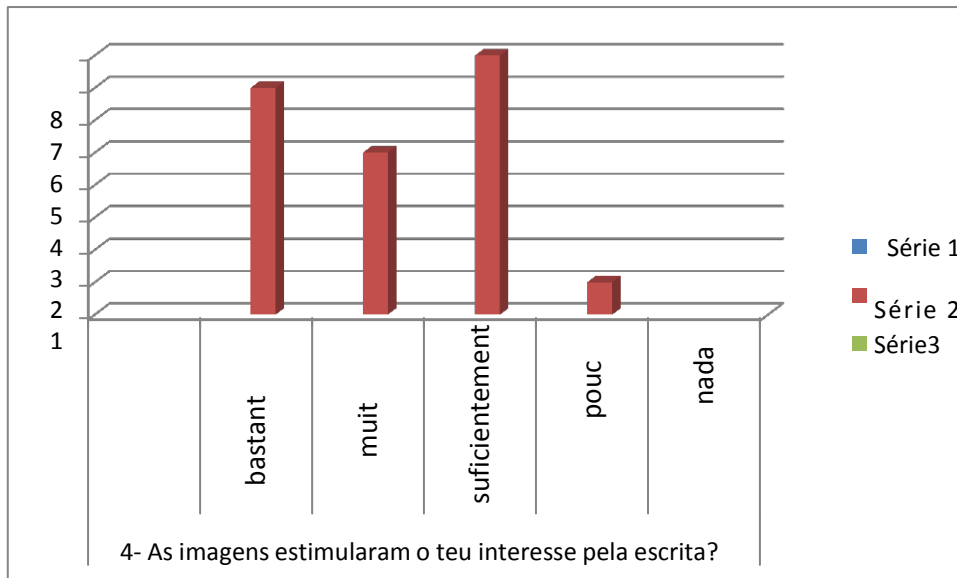




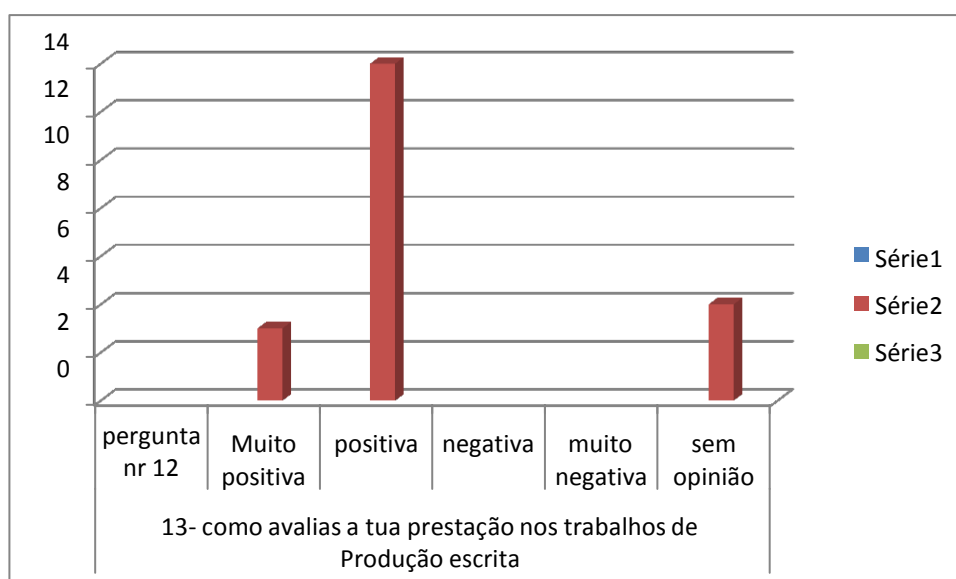
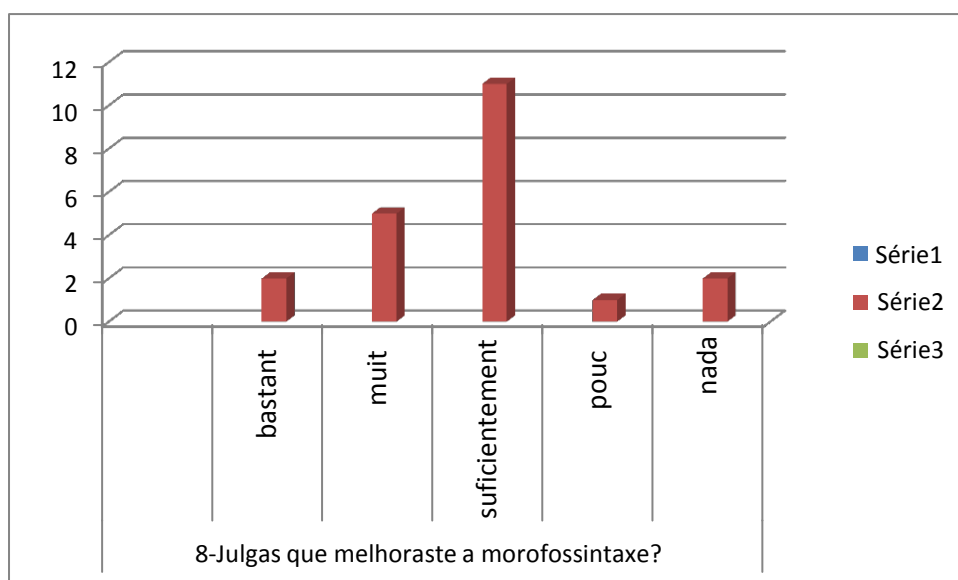
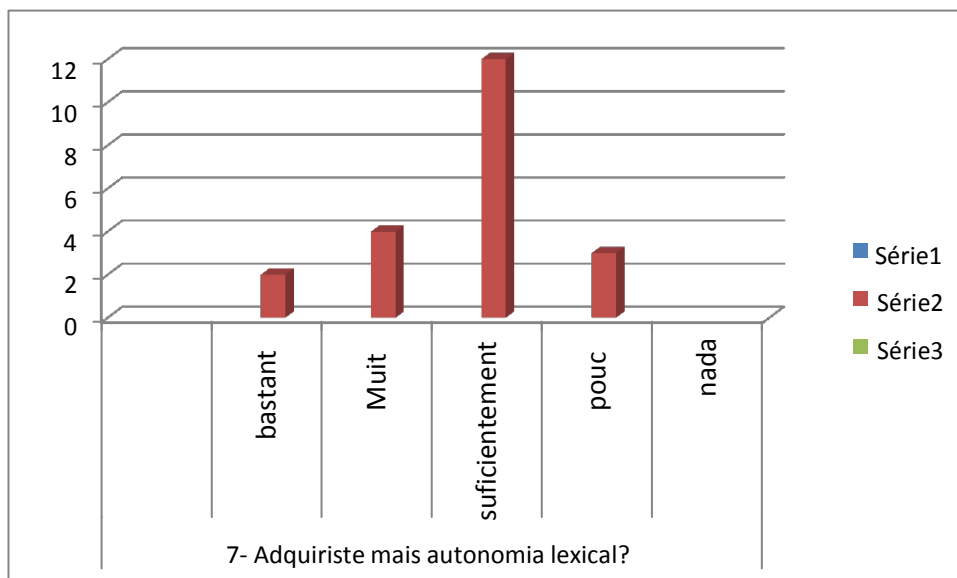


## ANEXO 28

### Grau de satisfação de Português

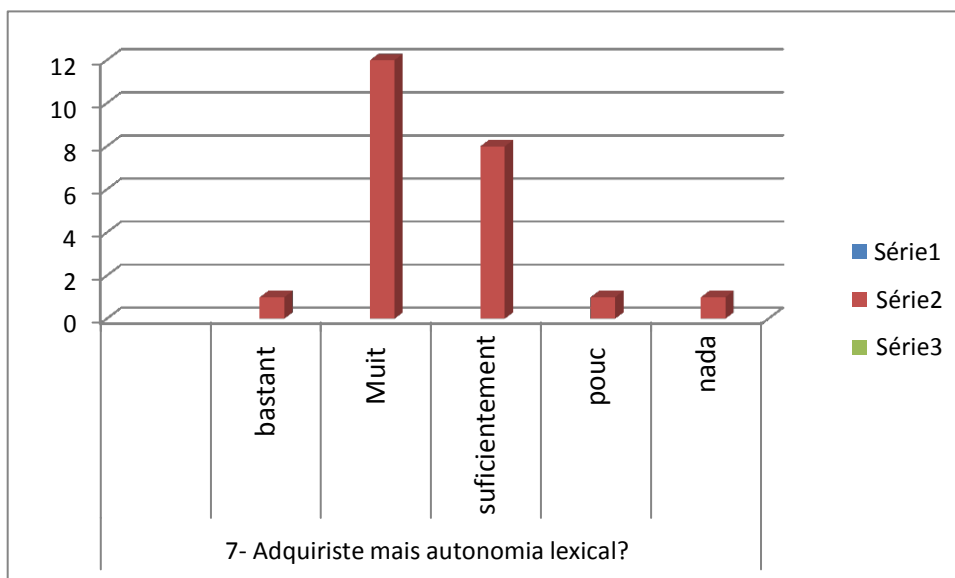
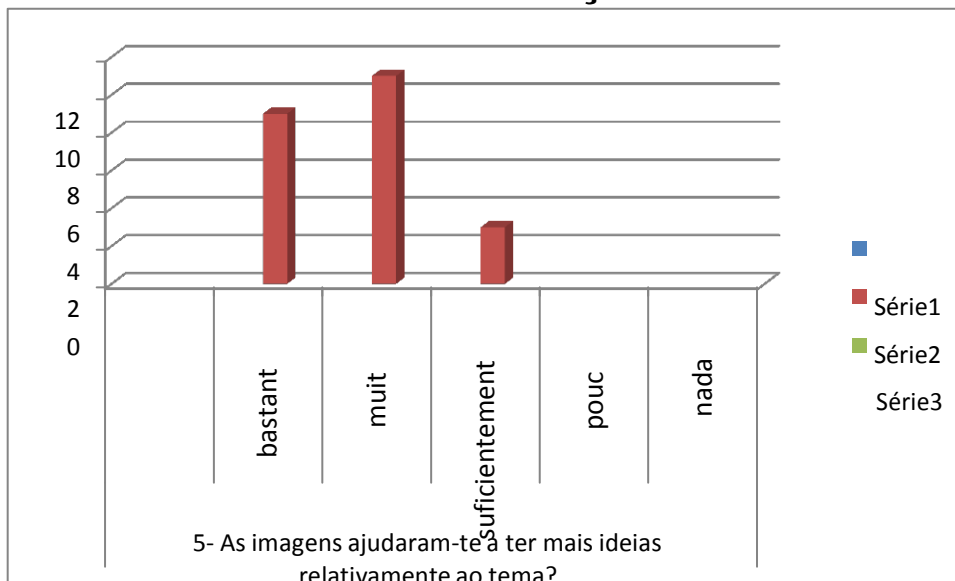


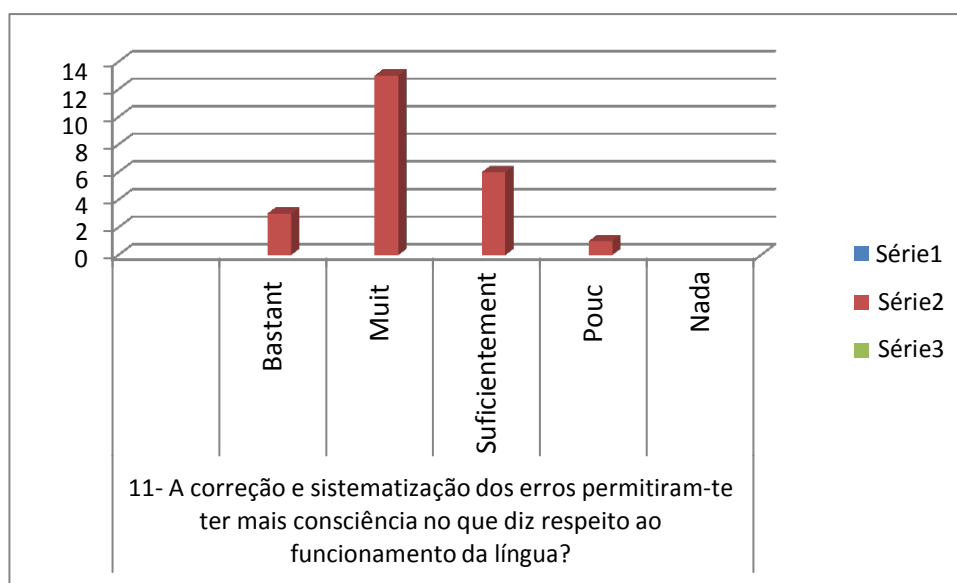
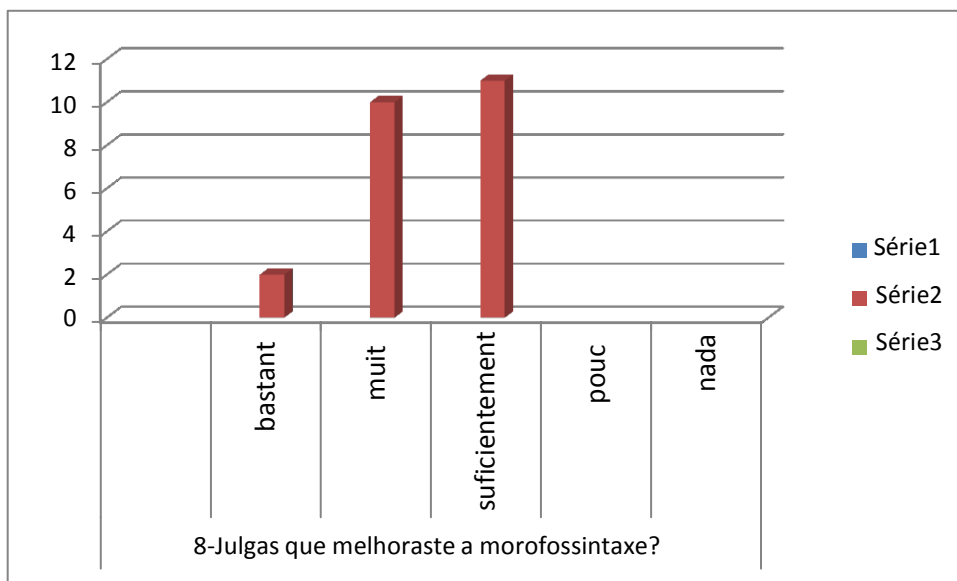


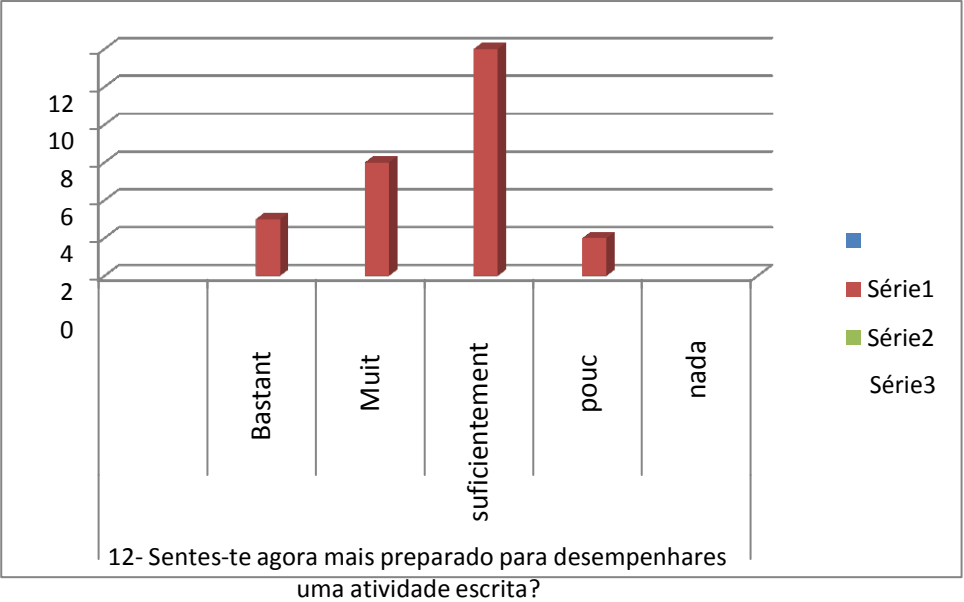


## ANEXO 29

### Grau de satisfação de Francês

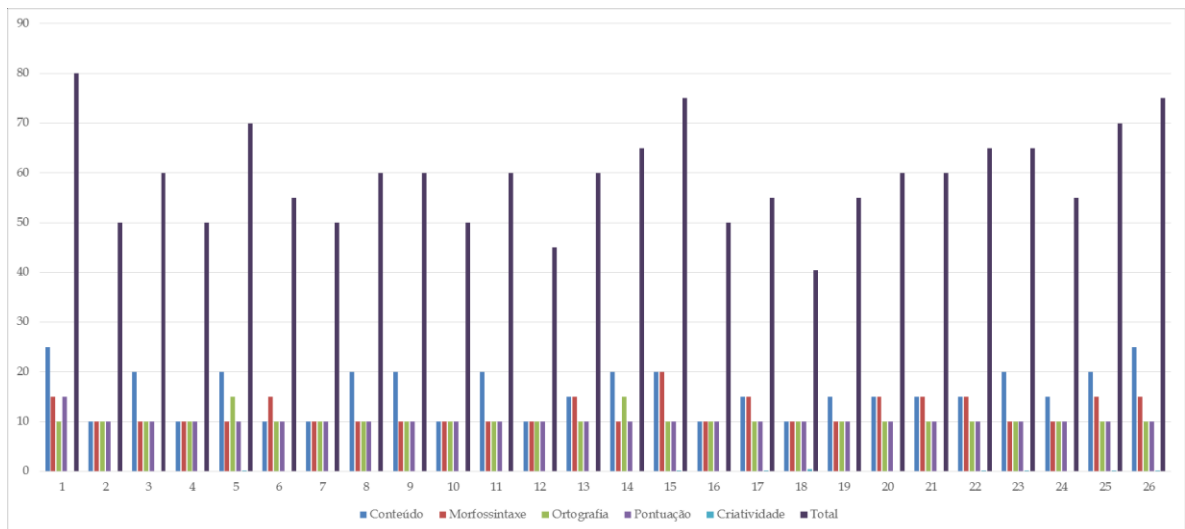
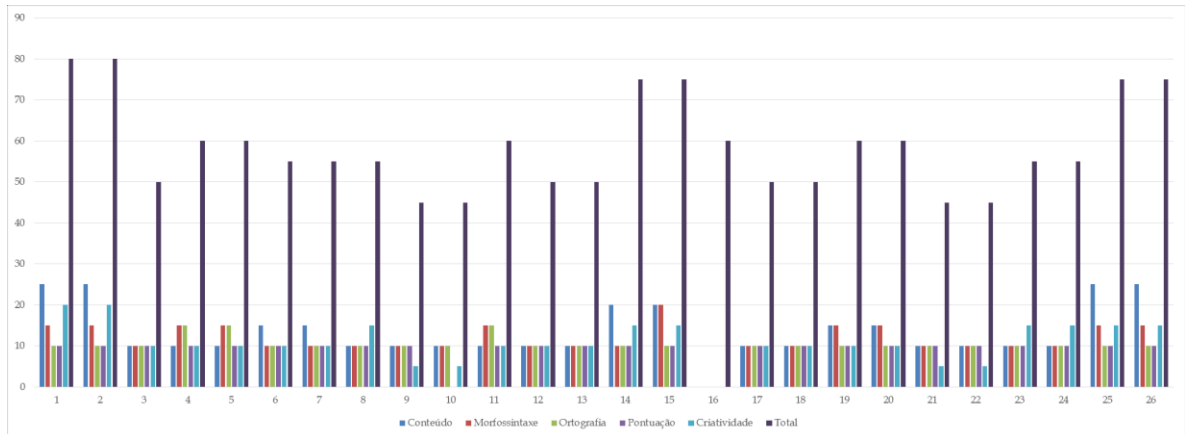


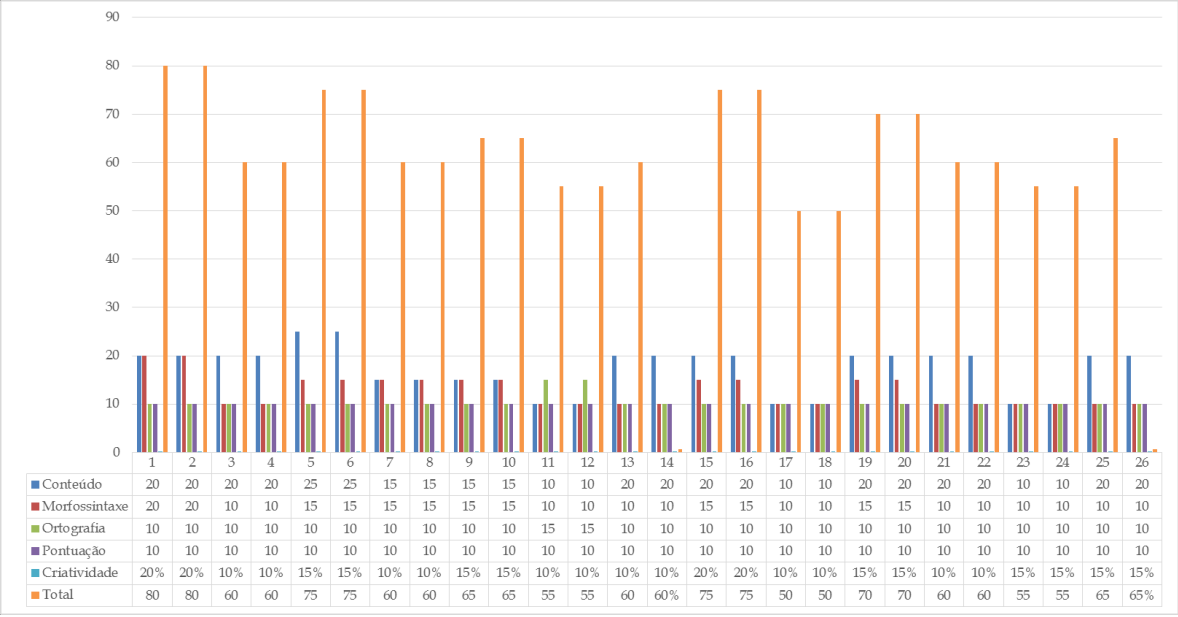




# ANEXO 30

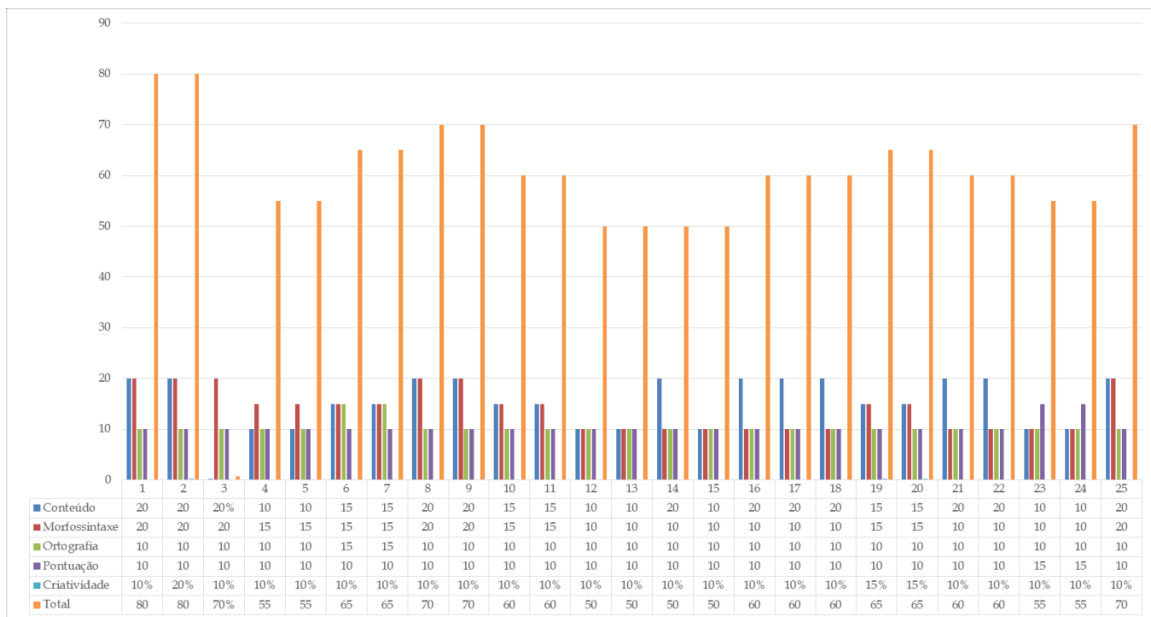
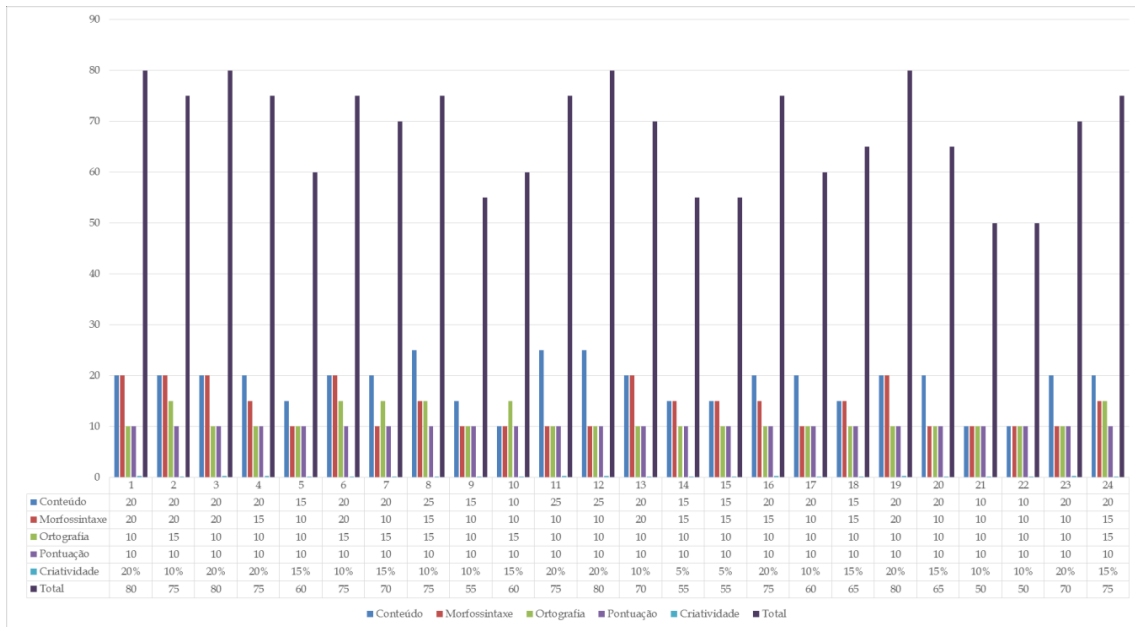
## Avaliações Francês

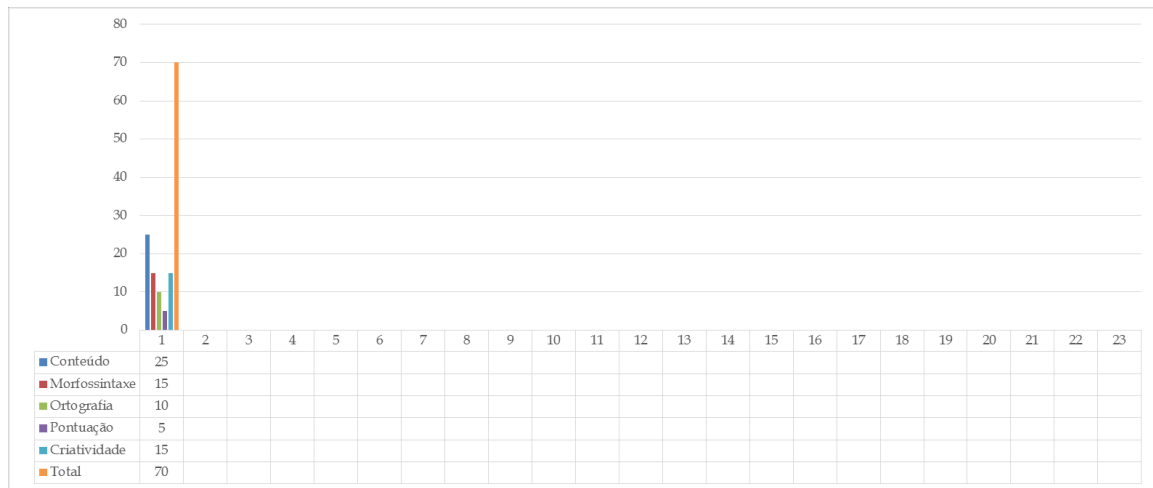




# ANEXO 31

## Avaliações Francês







## ANEXO 32

### Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Mestrado em Ensino do Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de  
Língua Estrangeira nos Ensinos Básico e Secundário

#### A Relação entre as imagens e a competência da escrita

Caro(a) aluno(a),

o presente questionário insere-se numa investigação no âmbito da dissertação do mestrado supracitado e tem como objetivo de avaliar a progressão dos alunos nos textos realizados, tendo em conta a inter-relação entre as imagens e a competência da escrita, em alunos de Português e Francês (LM) do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

Solicito a sua colaboração no preenchimento deste questionário, que desde já agradeço. Este estudo garante o anonimato das respostas e total confidencialidade.

1- Idade: \_\_\_\_\_ anos.

2- Disciplina: Francês. ☐

Português. ☐

3- Sexo: feminino. ☐

masculino. ☐

- Assinala uma das respostas possíveis em cada pergunta. ( Tendo em conta a tua progressão nos trabalhos realizados)

4- As imagens estimularam o teu interesse pela escrita?

Bastante Muito  
Suficientemente  
Pouco  
Nada

☐  
☐  
☐  
☐  
☐

**5- As imagens ajudaram-te a ter mais ideias relativamente ao tema?**

- |                 |                          |
|-----------------|--------------------------|
| Bastante Muito  | <input type="checkbox"/> |
| Suficientemente | <input type="checkbox"/> |
| Pouco           | <input type="checkbox"/> |
| Nada            | <input type="checkbox"/> |
|                 | <input type="checkbox"/> |

**6- Consideras que melhoraste a ortografia?**

- |                 |                          |
|-----------------|--------------------------|
| Bastante Muito  | <input type="checkbox"/> |
| Suficientemente | <input type="checkbox"/> |
| Pouco           | <input type="checkbox"/> |
| Nada            | <input type="checkbox"/> |
|                 | <input type="checkbox"/> |

**7- Adquiriste mais autonomia lexical?**

- |                 |                          |
|-----------------|--------------------------|
| Bastante Muito  | <input type="checkbox"/> |
| Suficientemente | <input type="checkbox"/> |
| Pouco           | <input type="checkbox"/> |
| Nada            | <input type="checkbox"/> |
|                 | <input type="checkbox"/> |

**8- Julgas que melhoraste a morfossintaxe?**

- |                 |                          |
|-----------------|--------------------------|
| Bastante Muito  | <input type="checkbox"/> |
| Suficientemente | <input type="checkbox"/> |
| Pouco           | <input type="checkbox"/> |
| Nada            | <input type="checkbox"/> |
|                 | <input type="checkbox"/> |

**9- Pensas que consegues escrever com mais coesão e coerência?**

- |                 |                          |
|-----------------|--------------------------|
| Bastante Muito  | <input type="checkbox"/> |
| Suficientemente | <input type="checkbox"/> |
| Pouco           | <input type="checkbox"/> |
| Nada            | <input type="checkbox"/> |
|                 | <input type="checkbox"/> |

**10- Consideras que dás mais atenção à pontuação?**

- |                 |                          |
|-----------------|--------------------------|
| Bastante        | <input type="checkbox"/> |
| Muito           | <input type="checkbox"/> |
| Suficientemente | <input type="checkbox"/> |
| Pouco           | <input type="checkbox"/> |
| Nada            | <input type="checkbox"/> |

**11- A correção e sistematização dos erros permitiram-te ter mais consciência no que diz respeito ao Funcionamento da Língua?**

- |                 |                          |
|-----------------|--------------------------|
| Bastante Muito  | <input type="checkbox"/> |
| Suficientemente | <input type="checkbox"/> |
| Pouco           | <input type="checkbox"/> |
| Nada            | <input type="checkbox"/> |
|                 | <input type="checkbox"/> |

**12- Sentes-te agora mais preparado para desempenhares uma atividade escrita?**


- |                 |                          |
|-----------------|--------------------------|
| Bastante Muito  | <input type="checkbox"/> |
| Suficientemente | <input type="checkbox"/> |
| Pouco           | <input type="checkbox"/> |
| Nada            | <input type="checkbox"/> |
|                 | <input type="checkbox"/> |

**13- Como avalias a tua prestação nos trabalhos de Produção Escrita?**

- |                |                          |
|----------------|--------------------------|
| Muito positiva | <input type="checkbox"/> |
| Positiva       | <input type="checkbox"/> |
| Negativa       | <input type="checkbox"/> |
| Muito negativa | <input type="checkbox"/> |
| Sem opinião    | <input type="checkbox"/> |


## ANEXO 33 – Avaliações

Objetivos: Promover a escrita através da visualização de imagens do 9ºE							
Grelha de correção de trabalhos escritos – 1º trabalho							
	Nome	Conteúdo 30%	Morfossintaxe 25%	Ortografia 15%	Pontuação 10%	Criatividade 20%	Total 100%
1	Ana Carolina M. NOGUEIRA	25	15	10	10	2000%	80
2	Beatriz Isabel S. Coelho	25	15	10	10	20%	80
3	Catarina Isabel B. Silva	10	10	10	10	10%	50
4	Cristiana Beirão Sousa	10	15	15	10	10%	60
5	Cristiano Alexandre B. Maranhão	10	15	15	10	10%	60
6	Daniel Monteiro Soares	15	10	10	10	10%	55
7	Daniela Sofia M. Leite	15	10	10	10	10%	55
8	David Héber R. Borges	10	10	10	10	15%	55
9	Diana Leonor Oliveira	10	10	10	10	5%	45
10	Eunice Fabiana C. Ferreira	10	10	10		5%	45
11	Fernando Jorge T. Barbosa	10	15	15	10	10%	60
12	Francisca Do A. R. Trabulo	10	10	10	10	10%	50
13	Gongalo Vieira Moura	10	10	10	10	10%	50
14	Inês Maria T. Rodrigues	20	10	10	10	15%	75
15	Jessica Filipa A. Garcês	20	20	10	10	15%	75
16	João Pedro B. Alves						60
17	Madalena Neves Guimarães	10	10	10	10	10%	50
18	Maria Regina C. Reis	10	10	10	10	10%	50
19	Mariana Filipa P. Gomes	15	15	10	10	10%	60
20	Mariana Martins G. Santos	15	15	10	10	10%	60
21	Mariana Sofia F. S. Andrade	10	10	10	10	5%	45
22	Olívia Oliveira Azevedo	10	10	10	10	5%	45
23	Paulo Jorge M.M. Sousa	10	10	10	10	15%	55
24	Pedro Miguel C. Gonçalves	10	10	10	10	15%	55
25	Ricardo António S. Soares	25	15	10	10	15%	75
26	Tiago Filipe L. Ribeiro	25	15	10	10	15%	75

D	C	B	E	F	G	L	M	N
 Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº 3								
Objetivos: Promover a escrita através da visualização de imagens do 3ºE								


Grelha de correção de trabalhos escritos - 3º trabalho

Nº	Nome	Conteúdo	Morfossintaxe	Ortografia	Pontuação	Criatividade	Total
		30%	25%	15%	10%	20%	100%
1	Ana Carolina M. NOGUEIRA	20	20	10	10	20%	80
2	Beatriz Isabel S. Coelho	20	20	10	10	20%	80
3	Catarina Isabel B. Silva	20	10	10	10	10%	60
4	Cristiana Beirão Sousa	20	10	10	10	10%	60
5	Cristiano Alexandre B. Maranhão	25	15	10	10	15%	75
6	Daniel Monteiro Soares	25	15	10	10	15%	75
7	Daniela Sofia M. Leite	15	15	10	10	10%	60
8	David Héber R. Borges	15	15	10	10	10%	60
9	Diana Leonor Oliveira	15	15	10	10	15%	65
10	Eunice Fabiana C. Ferreira	15	15	10	10	15%	65
11	Fernando Jorge T. Barbosa	10	10	15	10	10%	55
12	Francisca Do A. R. Trabulo	10	10	15	10	10%	55
13	Gonçalo Vieira Moura	20	10	10	10	10%	60
14	Inês Maria T. Rodrigues	20	10	10	10	10%	60
15	Jessica Filipa A. Garcês	20	15	10	10	20%	75
16	João Pedro B. Alves	20	15	10	10	20%	75
17	Madalena Neves Guimarães	10	10	10	10	10%	50
18	Maria Regina C. Reis	10	10	10	10	10%	50
19	Mariana Filipa P. Gomes	20	15	10	10	15%	70
20	Mariana Martins G. Santos	20	15	10	10	15%	70
21	Mariana Sofia F. S. Andrade	20	10	10	10	10%	60
22	Olívia Oliveira Azevedo	20	10	10	10	10%	60
23	Paulo Jorge M.M. Sousa	10	10	10	10	15%	55
24	Pedro Miguel C. Gonçalves	10	10	10	10	15%	55
25	Ricardo António S. Soares	20	10	10	10	15%	65
26	Tiago Filipe L. Ribeiro	20	10	10	10	15%	65

		Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº 3							
	Objetivos: Promover a escrita através da visualização de imagens do 3ºE								

Grelha de correção de trabalhos escritos - 3º trabalho

Nº	Nome	Conteúdo	Morfossintaxe	Ortografia	Pontuação	Criatividade	Total
		30%	25%	15%	10%	20%	
1	Ana Carolina M. NOGUEIRA	20	20	10	10	20%	80
2	Beatriz Isabel S. Coelho	20	20	10	10	20%	80
3	Catarina Isabel B. Silva	20	10	10	10	10%	60
4	Cristiana Beirão Sousa	20	10	10	10	10%	60
5	Cristiano Alexandre B. Maranhão	25	15	10	10	15%	75
6	Daniel Monteiro Soares	25	15	10	10	15%	75
7	Daniela Sofia M. Leite	15	15	10	10	10%	60
8	David Héber R. Borges	15	15	10	10	10%	60
9	Diana Leonor Oliveira	15	15	10	10	15%	65
10	Eunice Fabiana C. Ferreira	15	15	10	10	15%	65
11	Fernando Jorge T. Barbosa	10	10	15	10	10%	55
12	Francisca Do A. R. Trábulo	10	10	15	10	10%	55
13	Gonçalo Vieira Moura	20	10	10	10	10%	60
14	Inês Maria T. Rodrigues	20	10	10	10	10%	60
15	Jessica Filipa A. Garcês	20	15	10	10	20%	75
16	João Pedro B. Alves	20	15	10	10	20%	75
17	Madalena Neves Guimarães	10	10	10	10	10%	50
18	Maria Regina C. Reis	10	10	10	10	10%	50
19	Mariana Filipa P. Gomes	20	15	10	10	15%	70
20	Mariana Martins G. Santos	20	15	10	10	15%	70
21	Mariana Sofia F. S. Andrade	20	10	10	10	10%	60
22	Olívia Oliveira Azevedo	20	10	10	10	10%	60
23	Paulo Jorge M.M. Sousa	10	10	10	10	15%	55
24	Pedro Miguel C. Gonçalves	10	10	10	10	15%	55
25	Ricardo António S. Soares	20	10	10	10	15%	65
26	Tiago Filipe L. Ribeiro	20	10	10	10	15%	65

		Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº 3							
	Objetivos: Promover a escrita através da visualização de imagens do 3ºE								

Grelha de correção de trabalhos escritos - 3º trabalho

Nº	Nome	Conteúdo	Morfossintaxe	Ortografia	Pontuação	Criatividade	Total
		30%	25%	15%	10%	20%	
1	Ana Carolina M. NOGUEIRA	20	20	10	10	20%	80
2	Beatriz Isabel S. Coelho	20	20	10	10	20%	80
3	Catarina Isabel B. Silva	20	10	10	10	10%	60
4	Cristiana Beirão Sousa	20	10	10	10	10%	60
5	Cristiano Alexandre B. Maranhão	25	15	10	10	15%	75
6	Daniel Monteiro Soares	25	15	10	10	15%	75
7	Daniela Sofia M. Leite	15	15	10	10	10%	60
8	David Héber R. Borges	15	15	10	10	10%	60
9	Diana Leonor Oliveira	15	15	10	10	15%	65
10	Eunice Fabiana C. Ferreira	15	15	10	10	15%	65
11	Fernando Jorge T. Barbosa	10	10	15	10	10%	55
12	Francisca Do A. R. Trábulo	10	10	15	10	10%	55
13	Gonçalo Vieira Moura	20	10	10	10	10%	60
14	Inês Maria T. Rodrigues	20	10	10	10	10%	60
15	Jessica Filipa A. Garcês	20	15	10	10	20%	75
16	João Pedro B. Alves	20	15	10	10	20%	75
17	Madalena Neves Guimarães	10	10	10	10	10%	50
18	Maria Regina C. Reis	10	10	10	10	10%	50
19	Mariana Filipa P. Gomes	20	15	10	10	15%	70
20	Mariana Martins G. Santos	20	15	10	10	15%	70
21	Mariana Sofia F. S. Andrade	20	10	10	10	10%	60
22	Olívia Oliveira Azevedo	20	10	10	10	10%	60
23	Paulo Jorge M.M. Sousa	10	10	10	10	15%	55
24	Pedro Miguel C. Gonçalves	10	10	10	10	15%	55
25	Ricardo António S. Soares	20	10	10	10	15%	65
26	Tiago Filipe L. Ribeiro	20	10	10	10	15%	65





Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº 3

Objetivos: Promover a escrita através da visualização de imagens

Grelha de correção de trabalhos escritos do 1º C - 1º Trabalho

Nº	Nome	Conteúdo	Morfossintaxe	Ortografia	Pontuação	Criatividade	Total
		30%	25%	15%	10%	20%	100%
1	Ana Lopes	20	20	10	10	10%	80
2	Ana Nunes	20	20	10	10	20%	80
3	Ana Vasconcelos	20%	20	10	10	10%	70%
4	Bárbara Monteiro	10	15	10	10	10%	55
5	Beatriz Veite	10	15	10	10	10%	55
6	Bernardo	15	15	15	10	10%	65
7	Carina Cardoso	15	15	15	10	10%	65
8	Catarina Vieira	20	20	10	10	10%	70
9	Daniela	20	20	10	10	10%	70
10	Dante Carvalho	15	15	10	10	10%	60
11	Diana F.	15	15	10	10	10%	60
12	Diana Rocha	10	10	10	10	10%	50
13	Diogo	10	10	10	10	10%	50
14	Ivete	20	10	10	10	10%	50
15	João Rocha	10	10	10	10	10%	50
16	Maria Beatriz	20	10	10	10	10%	60
17	Nuno Miranda	20	10	10	10	10%	60
18	Pedro Ferreira	20	10	10	10	10%	60
19	Renata Félix	15	15	10	10	15%	65
20	Ricardo Conde	15	15	10	10	15%	65
21	Ricardo Magalhães	20	10	10	10	10%	60
22	Sérgio Pessegueiro	20	10	10	10	10%	60
23	Sofia Matos	10	10	10	15	10%	55
	Valdemar	10	10	10	15	10%	55
	Vasco Lemos	20	20	10	10	10%	70





Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº 3

Objetivos: Promover a escrita através da visualização de imagens

Grelha de correção de trabalhos escritos do 1º C - 2º Trabalho							Total
Nº	Nome	Conteúdo	Morfossintaxe	Ortografia	Pontuação	Criatividade	
		30%	25%	15%	10%	20%	100%
1	Ana Lopes	20	20	10	10	20%	80
2	Ana Nunes	20	20	15	10	10%	75
3	Ana Catarina Teixeira	20	20	10	10	20%	80
4	Ana Vasconcelos	20	15	10	10	20%	75
5	Bárbara Monteiro	15	10	10	10	15%	60
6	Beatriz Veite	20	20	15	10	10%	75
7	Bernardo Santos	20	10	15	10	15%	70
8	Carina Cardoso	25	15	15	10	10%	75
9	Catarina Vieira	15	10	10	10	10%	55
10	Daniela	10	10	15	10	15%	60
11	Dante Carvalho	25	10	10	10	20%	75
12	Diana F.	25	10	10	10	20%	80
13	Diana Rocha	20	20	10	10	10%	70
14	Diogo Loureiro	15	15	10	10	5%	55
15	Ivete	15	15	10	10	5%	55
16	João Rocha	20	15	10	10	20%	75
17	Maria Beatriz	20	10	10	10	10%	60
18	Nuno Miranda	15	15	10	10	15%	65
19	Pedro Ferreira	20	20	10	10	20%	80
20	Renata Félix	20	10	10	10	15%	65
21	Ricardo Conde	10	10	10	10	10%	50
22	Ricardo Magalhães	10	10	10	10	10%	50
23	Sérgio Pessegueiro	20	10	10	10	20%	70
	Sofia Matos	20	15	15	10	15%	75
	Valdemar Silva						
	Vasco Lemos						



Objetivos: Promover a escrita através da visualização de imagens

Grelha de correção de trabalhos escritos do 1.º C - 3.º Trabalho

N.º	Nome	Conteúdo	Morfossintaxe	Ortografia	Pontuação	Criatividade	Total
		30%	25%	15%	10%	20%	100%
1	Ana Lopes	25	15	10	5	1500%	70
2	Ana Nunes						
3	Ana Vasconcelos						
4	Bárbara						
5	Beatriz Veite						
6	Bernardo						
7	Catarina Vieira						
8	Daniela						
9	Dante						
10	Diana F.						
11	Diana Rocha						
12	Diogo						
13	Ivete						
14	João Rocha						
15	Maria Beatriz						
16	Nuno						
17	Pedro Ferreira						
18	Renata Félix						
19	Ricardo Magalhães						
20	Sérgio						
21	Sofia						
22	Valdemar						
23	Vasco						



Agrupamento de Escolas de Rio Tinto nº 3

Objetivos: Promover a escrita através da visualização de imagens

Grelha de correção de trabalhos escritos do 1º C - 1º Trabalho

Nº	Nome	Conteúdo	Morfossintaxe	Ortografia	Pontuação	Criatividade	Total
		30%	25%	15%	10%	20%	100%
1	Ana Lopes	20	20	10	10	10%	80
2	Ana Nunes	20	20	10	10	20%	80
3	Ana Vasconcelos	20%	20	10	10	10%	70%
4	Bárbara Monteiro	10	15	10	10	10%	55
5	Beatriz Veite	10	15	10	10	10%	55
6	Bernardo	15	15	15	10	10%	65
7	Carina Cardoso	15	15	15	10	10%	65
8	Catarina Vieira	20	20	10	10	10%	70
9	Daniela	20	20	10	10	10%	70
10	Dante Carvalho	15	15	10	10	10%	60
11	Diana F.	15	15	10	10	10%	60
12	Diana Rocha	10	10	10	10	10%	50
13	Diogo	10	10	10	10	10%	50
14	Ivete	20	10	10	10	10%	50
15	João Rocha	10	10	10	10	10%	50
16	Maria Beatriz	20	10	10	10	10%	60
17	Nuno Miranda	20	10	10	10	10%	60
18	Pedro Ferreira	20	10	10	10	10%	60
19	Renata Félix	15	15	10	10	15%	65
20	Ricardo Conde	15	15	10	10	15%	65
21	Ricardo Magalhães	20	10	10	10	10%	60
22	Sérgio Pessegueiro	20	10	10	10	10%	60
23	Sofia Matos	10	10	10	15	10%	55
	Valdemar	10	10	10	15	10%	55
	Vasco Lemos	20	20	10	10	10%	70